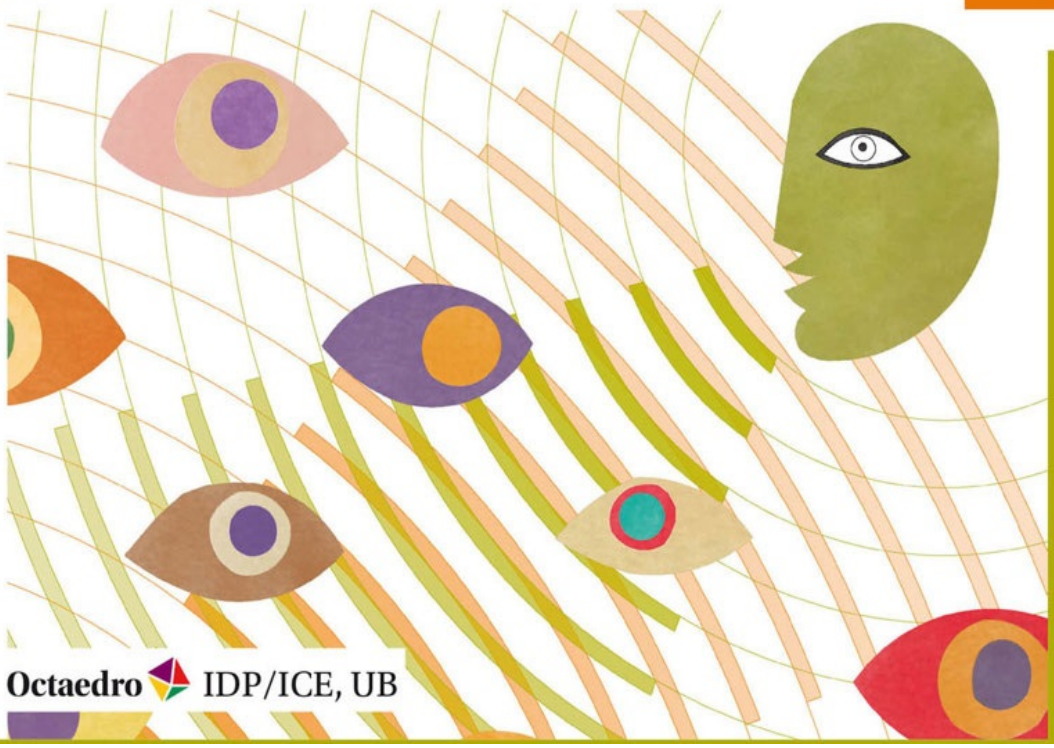
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Carme Hernández-Escolano
Montserrat Alguacil de Nicolás (eds.)

El arte de presentar en público en la universidad

La competencia comunicativa oral en la docencia universitaria y su impacto entre el alumnado



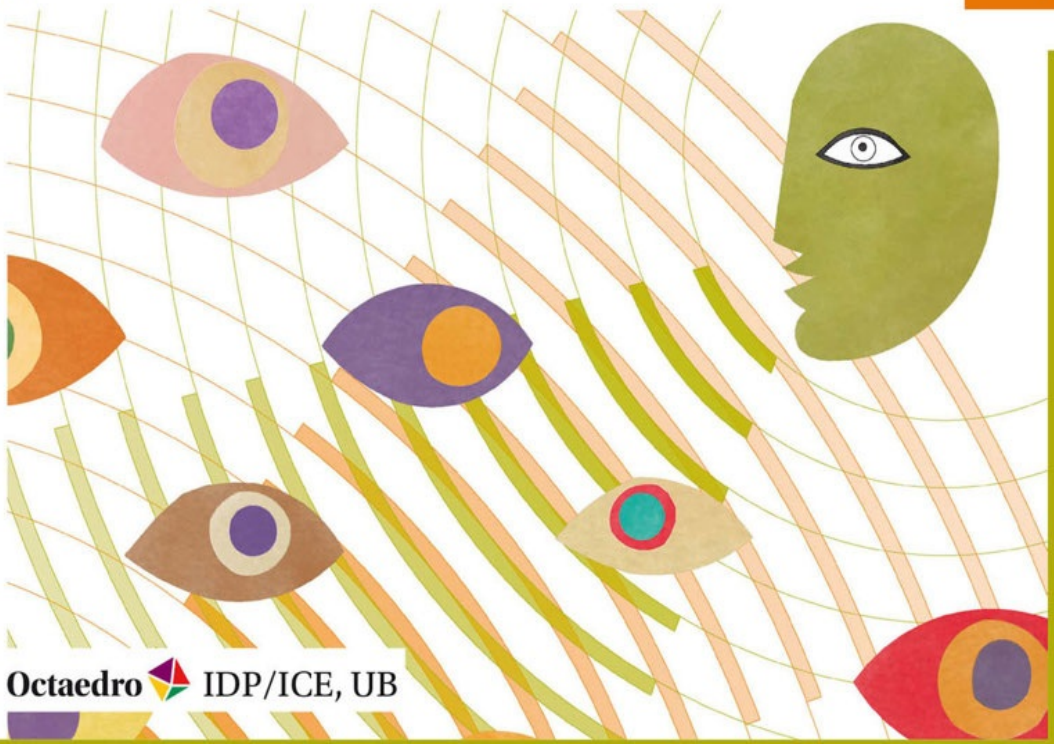
Octaedro IDP/ICE, UB

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Carme Hernández-Escolano
Montserrat Alguacil de Nicolás (eds.)

El arte de presentar en público en la universidad

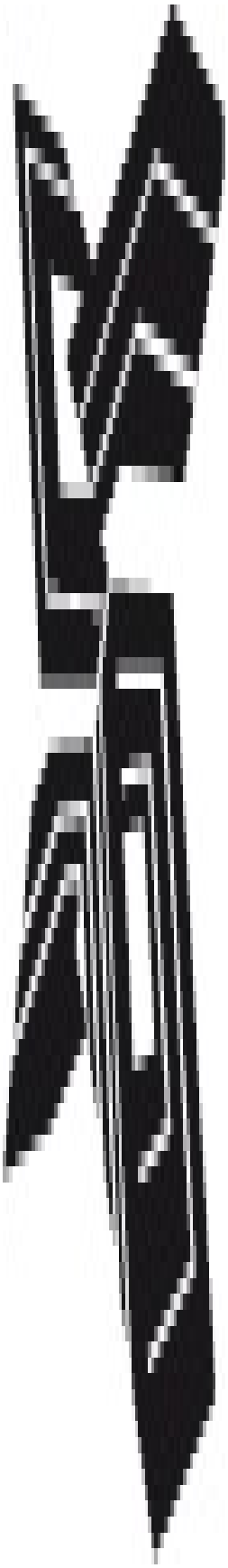
La competencia comunicativa oral en la docencia universitaria y su impacto entre el alumnado



Octaedro IDP/ICE, UB

COLECCIÓN

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA



CONSEJO EDITORIAL IDP/ICE-OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, IDP/ICE, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Coordinadora

Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Dirección del IDP/ICE

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Pilar Ciruelo Rando (Ed. Octaedro)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rad (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)

Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemática Aplicada y Análisis, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Antoni Sans Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

Marina Solé Català (Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP/ICE, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf

Carme Hernández-Escolano

Montserrat Alguacil de Nicolás (eds.)

El arte de presentar en público en la universidad

La competencia comunicativa oral en la docencia universitaria y su impacto entre el alumnado

Colección Educación universitaria

Título: El arte de presentar en público en la universidad. La competencia comunicativa oral en la docencia universitaria y su impacto entre el alumnado

Primera edición (papel): octubre de 2020

Primera edición (epub): febrero de 2021

© Carme Hernández Escolano, Montserrat Alguacil de Nicolás (eds.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Desenvolupament Professional (IDP/ICE)

Passeig de la Vall d’Hebron, 171

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75

idp.ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18348-35-8

ISBN (epub): 978-84-18615-24-5

Imagen de la cubierta: © Leire Román Hernández

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Agradecimientos

A Leire y Eloi, a Helena, Marc y Júlia.

A todos los referentes comunicativos que con su «arte» crean entornos que ayudan a desarrollar competencias y a transformar al alumnado a través del aprendizaje.

SUMARIO

Prólogo

— JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ

Antes de empezar

Introducción

— CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO

Testimonios directos

BLOQUE I

MARCO TEÓRICO

1. La competencia comunicativa oral como herramienta de intervención educativa para la mejora del aprendizaje en la universidad

— CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO, MONTSERRAT ALGUACIL DE NICOLÁS

2. Competencia didáctica y desarrollo competencial comunicativo oral: el diseño de contextos comunicativos en la Educación Superior

— CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO

3. El desarrollo competencial docente universitario: la competencia comunicativa oral desde la perspectiva de la innovación y la calidad educativa

— MONTSERRAT ALGUACIL DE NICOLÁS

BLOQUE II

EXPERIENCIAS

4. Desarrollo y evaluación de la competencia de comunicación oral en la asignatura de grado Economía del trabajo

— JOAN ANTONI ALUJAS RUIZ

5. Impacto de una lengua extranjera en el desarrollo de la competencia oral: una

experiencia en la asignatura Estadística

— M. D. MÁRQUEZ CEBRIÁN, X. VILÁ CARNICERO

6. La práctica comunicativa oral como estrategia de innovación para el aprendizaje de las técnicas de investigación social en estudios de máster

— LIDIA DAZA PÉREZ, ANA M.a PÉREZ MARÍN

7. La competencia comunicativa oral en el Grado de Administración y Dirección de Empresas en asignaturas de economía financiera y contabilidad

— ANTONIO SOMOZA LÓPEZ

8. La práctica comunicativa oral en lengua inglesa y el contexto de grado en asignaturas de contabilidad

— ESTER OLIVERAS SOBREVIAS

BLOQUE III

OTROS CONTEXTOS: LA EVALUACIÓN, LA INCLUSIÓN Y LA NARRATIVA DIGITAL

9. Contextos de evaluación de aprendizajes a través de la comunicación oral en el grado y el máster

— ALBERT BANAL-ESTAÑOL, CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO

10. La competencia comunicativa oral como herramienta de innovación social e inclusión en el ámbito universitario

— MÒNICA FIGUERAS-MAZ, CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO, MITTZY ARCINIEGA CÁCERES

11. El relato como herramienta de la competencia comunicativa: nuevos formatos pedagógicos que incluyen el digital storytelling como capacidad narrativa

— MANEL JIMÉNEZ-MORALES, MARTA LOPERA-MÁRMOL

Anexo: Cuestionario de valoración sobre competencia comunicativa oral dirigida al alumnado

Índice

PRÓLOGO

Prologar el libro El arte de presentar en público en la universidad. La competencia comunicativa oral en la docencia universitaria y su impacto entre el alumnado no solo es un honor, sino un placer. Y esto por varias razones.

Honor, por cuanto ve la luz un trabajo fraguado en una manera de entender la realidad educativa de la Educación Superior a partir de la estrecha vinculación entre teoría y práctica. Este hecho de por sí no es irrelevante. Evidencia, por el contrario, el propio desarrollo profesional de las autoras a partir de la continua trayectoria en la formación del profesorado universitario, de la preocupación sobre la calidad y la innovación de la docencia en este nivel educativo.

También placer, por cuanto se concreta en tres vertientes diferenciales: tratar sobre la cualificación de los profesionales de la formación en los diferentes niveles educativos –tema con el que venimos navegando las últimas tres décadas–, presentar a las autoras y comentar su obra.

Conviene, en primer lugar, ubicarnos en el contexto actual de la enseñanza-aprendizaje universitarios como marco en el que emerge, se justifica e inscribe el texto que presentamos.

No cabe duda de que en el escenario actual complejo, en una sociedad cambiante e incierta, con fuerte presencia de alfabetización digital e idiomas, con conformación continua y constante de redes de intercambios sociales, tecnológicos y económicos, redes promotoras de intercambios intrainstitucionales e interinstitucionales, genera todo un conjunto de cambios en el contexto social, económico, cultural, laboral, etc., que han provocado y están provocando –como no podía ser de otra manera– cambios en el ámbito universitario. Pero ello no debe ser un problema, sino que todos estos cambios han de afrontarse como oportunidades, como impulsos y circunstancias favorables para la mejora.

En el contexto universitario actual, después de más una década de proceso de convergencia y articulación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), ha supuesto y supone un loable esfuerzo la asunción de los nuevos retos

derivados del conjunto de cambios que, desde el contexto general, afectan directamente al quehacer universitario y que ha implicado diseñar, contextualizar e implementar los mismos, algunos de ellos estructurales y otros de mayor calado, más sustantivos.

Contexto de cambio, que nos ha instalado en torno a la estructuración de los nuevos estudios universitarios en sus diferentes niveles (grado y postgrado –máster y doctorado–), justificados y encarados en clave europea en pro de principios de articulación (armonización, transparencia, correspondencia, movilidad, calidad). Por otra parte, también nos ubica particularmente en los significativos cambios en diseño, desarrollo y evaluación de la formación universitaria que deviene de lo anterior, lo que algunos incluso califican como cambio de paradigma educativo.

Se apunta a toda una seria revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje, suponiendo, más allá de su complejidad y consolidación, un cambio de cultura profesional, de mentalidad, de actitudes, etc.; todas ellas muy arraigadas. En este sentido, podemos citar los cambios de diseño de los títulos a partir de los perfiles profesionales y de las competencias profesionales consideradas necesarias en un egresado universitario y demandadas por el entorno, revisión de los objetivos en términos de competencia profesional y de resultados de aprendizaje.

En la praxis, la aplicación de las nuevas orientaciones que propone el proceso de convergencia y otras no propuestas directamente, pero que nacen a raíz de su implementación, modifican profundamente diferentes aspectos nucleares en los que se ha desarrollado la docencia universitaria hasta nuestros días. Asimismo, han emergido nuevos campos de formación, donde la integración disciplinar, e incluso transdisciplinar, está tomando un fuerte protagonismo. Todo ello lleva asociado un cambio de rol docente y de la enseñanza, de las estrategias metodológicas (pasar de la formación centrada en el profesorado a la formación centrada en el alumnado), de recursos y medios utilizados, de modelos de evaluación, etc.

Además, por lo que se refiere a la docencia y su mejora y calidad, el profesorado universitario debe dejarse imbuir por un espíritu innovador para que esa búsqueda de nuevas y mejores actuaciones sea real. Este profesional deberá desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión y crítica constante, e introducir las innovaciones que sean oportunas, ya que únicamente la investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que dé

respuestas y se adecue a las necesidades del contexto.

Por otra parte, ese mismo docente debe convertirse en un agente de cambio, ya que este es intrínseco a su contexto de actuación, por lo que tenemos que considerar esta función de innovación implícita en su quehacer profesional. Para diseñar, desarrollar o evaluar cualquier proceso de innovación es imprescindible disponer de unas determinadas competencias, ya que resulta indispensable conocer y comprender exhaustivamente qué implicaciones conllevará (o ha comportado) adoptar o adaptar estos cambios.

Este contexto complejo de la docencia universitaria actual es bien conocido por las coordinadoras de este libro. Sus trayectorias profesionales, como apuntamos al inicio, así lo evidencian. Tanto la Dra. Carme Hernández-Escolano como la Dra. Montserrat Alguacil de Nicolás han llevado vidas paralelas al propio proceso de construcción del EEES en la universidad (Universidad Pompeu Fabra y Universidad Ramón Llull, respectivamente). En la última década, su experiencia profesional ha estado ligada a la innovación y formación del profesorado en el propio proceso de transformación, seguido en ambas instituciones como consecuencia del propio proceso de convergencia europea. Además, también han transferido sus conocimientos sobre la nueva docencia universitaria a otros contextos de educación superior como formadoras e investigadoras. A todo ello hay que añadir los retos profesionales como consecuencia de la responsabilidad del liderazgo en dichos centros y equipos de investigación de referencia, que les han permitido investigar e innovar sobre los procesos de capacitación y actualización competencial del profesorado universitario, en pro de la innovación y la calidad de la docencia.

De hecho, en más de un momento, en la obra apuntan a dicho contexto actual de la docencia universitaria y reflexionan sobre el mismo, dando sentido a su propuesta de desarrollo competencial del profesorado universitario y también al alumnado. Con el cambio de paradigma en el contexto del EEES, nos realzan la importancia de las competencias genérico-transversales, donde la competencia comunicativa se ubica. Evidencian, además, la necesidad de fortalecimiento de la misma, dado el déficit que manifiestan los egresados y que nos apuntan los empleadores.

Este reto no solo ha sido planteado, sino bien resuelto en la obra que presentamos. Su estructuración en tres partes: teoría, práctica (experiencias) y otros contextos de desarrollo, ya es un indicador del encuadre que las autoras

quieren dar a la competencia comunicativa; así, no realizan una simple aproximación teórica, sino que, a la vez y con el conjunto de experiencias que se presentan, nos ofrecen herramientas y estrategias para la acción formativa y desarrollo competencial.

En el primer bloque, organizado en tres capítulos, es loable el esfuerzo de conceptualización y posicionamiento teórico de las autoras. Por ejemplo, el capítulo primero –huyendo del maremágnum definicional en estos momentos sobre «la competencia»– centra la atención en las competencias genéricas-transversales donde se ubica la competencia comunicativa para afrontarla en el nuevo contexto universitario a partir de la lógica de su desarrollo, desde la que se presenta el programa de desarrollo competencial oral docente y de impacto discente colectivo.

El segundo capítulo, en conexión con el anterior sobre el desarrollo competencial comunicativo, pone el foco en el diseño de contextos comunicativos en Educación Superior. Más allá de los posibles enfoques y estilos comunicativos, también se presentan los resultados del programa de desarrollo competencial desde los diferentes contextos comunicativos.

El capítulo tercero trata la competencia comunicativa oral desde la perspectiva de la innovación y calidad educativas, teniendo en cuenta a los agentes participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Destaca la competencia de innovación docente y se reflexiona sobre la identidad profesional y los modelos y tendencias de formación sobre el particular.

La segunda y tercera parte de la obra, ligada a «las experiencias y los contextos» sobre el desarrollo de la competencia de comunicación oral, se organizan en un total de siete capítulos. Se trata de experiencias de tres entornos universitarios diferentes, en los que los docentes han experimentado un proceso de transformación y mejora competencial comunicativo oral y se valoran los resultados, así como su impacto en el ámbito de los aprendizajes y rendimiento del alumnado, según el curso, el nivel (grado o máster), el idioma de docencia y el tipo de asignatura.

Se nos ofrecen con mucha precisión y con mucha proyección y utilidad todo un conjunto de materiales, recursos, estrategias, etc., del impacto del dominio competencial para la actuación profesional.

También es de gran utilidad, por su ejemplificación y, por tanto, de referencia práctica, el conjunto de sugerencias para desarrollar algunas competencias genéricas o transversales. A todo ello hay que añadir la oportunidad de ofrecer luz sobre este proceso de desarrollo competencial del docente universitario en estos momentos, fruto de la investigación e innovación desarrolladas por las coordinadoras de la obra sobre la competencia comunicativa. Téngase en cuenta que los planes de formación del profesorado universitario se activan cuando este está en ejercicio; así, se llega a la docencia sin ninguna formación de base psicopedagógica previa, posibilitadora de adquisición o desarrollo de competencias docentes.

En síntesis, después de estas pinceladas introductorias del texto, creo que estamos ante una buena obra para facilitar el desarrollo de las competencias docentes; obra que nos da igualmente claves para articular programas de formación, asesoramiento y orientación a tal fin. Y todo ello en clave «innovadora y didáctica». Innovadora, por cuanto nos propone nuevas formas y recursos para afrontar los retos del desarrollo de competencias docentes que, sin duda, van a posibilitar la mejora en este ámbito de actuación profesional. Didáctica, porque la claridad expositiva y el uso de recursos (ideogramas, tablas, gráficas, herramientas, etc.) hacen muy asequible y digerible el contenido de la obra.

Esta doble consideración final no sorprende en la medida en que este trabajo es producto de unas autoras que consideramos, como hemos apuntado, personas muy expertas en la temática, con amplio recorrido en procesos de formación-capacitación de profesores universitarios y con mucha obra también reconocida sobre el particular.

Por último, cabe destacar que esta sabia y atinada combinación en la estructura del texto entre el bloque I (marco teórico), el bloque II (experiencias) y el bloque III (otros contextos), junto con el anexo no solo responde a las necesidades del contexto y del momento como referente y recurso para considerar la competencia comunicativa en Educación Superior, sino que también, per se, augura el éxito de esta propuesta.

Concluyendo, confío en que en la medida que vayas avanzando en la lectura de la obra que tienes en tus manos, te ocurra como a mí: vayas encontrando la riqueza conceptual y el valioso apoyo práctico con el que cuenta.

Mi reconocimiento y felicitación a las editoras por la obra que nos ofrecen, a la par que mil gracias por darme el honor de presentarla.

Mis mejores deseos.

— José Tejada Fernández,

Grupo CIFO, Dpto. de Pedagogía Aplicada

Universidad Autónoma de Barcelona

ANTES DE EMPEZAR

He aquí una reflexión popular árabe: «El sultán que soñó que perdía los dientes».

Un sultán soñó que había perdido todos los dientes. Después de despertar, mandó llamar a un sabio para que interpretase su sueño.

–¡Qué desgracia, mi señor! –exclamó el sabio–. Cada diente caído representa la pérdida de un pariente de vuestra majestad.

–¡Qué insolencia! –gritó el sultán enfurecido–. ¿Cómo te atreves a decirme semejante cosa? ¡Fuera de aquí!

Llamó a su guardia y ordenó que le dieran cien latigazos. Más tarde ordenó que le trajesen a otro sabio y le contó lo que había soñado. Este, después de escuchar al sultán con atención, le dijo:

–¡Excelso señor! Gran felicidad os ha sido reservada. El sueño significa que sobreviviréis a todos vuestros parientes.

Se iluminó el semblante del sultán con una gran sonrisa y ordenó que dieran a este sabio cien monedas de oro.

Cuando este salía del Palacio, uno de los cortesanos le dijo admirado:

–¡No es posible! La interpretación que habéis hecho de los sueños es la misma que el primer sabio. No entiendo por qué al primero le pagó con cien latigazos y a vos con cien monedas de oro.

–Recuerda bien, amigo mío –respondió el segundo sabio–, que todo depende de la forma en el decir… Uno de los grandes desafíos de la humanidad es aprender a comunicarse.

De la comunicación depende, muchas veces, la felicidad o la desgracia, la paz o la guerra.

INTRODUCCIÓN

— Carme Hernández-Escolano

Hay tres cosas que nunca vuelven atrás:

la palabra pronunciada, la flecha lanzada y la oportunidad perdida.

(Proverbio chino)

En pleno siglo XXI recuperamos un legado de la antigua Grecia: la oratoria. Esta llega a su esplendor con Cicerón (106 a.C.-43 a.C.) y se estructura como estrategia didáctica en la obra Instituciones oratorias, de Quintiliano (35-95 d.C.) con una programación educativa basada en la oratoria y el desarrollo de la elocuencia.

La oratoria protagoniza la mayoría de los contextos educativos, donde la finalidad didáctica de la comunicación es es contribuir a desarrollar la competencia de aprender a aprender. Sin embargo, como expone Gutiérrez-Rubí (2013), «tenemos un déficit estructural, originado por la escasa importancia que da nuestro sistema educativo a la oratoria y a la retórica».

Por tanto, es responsabilidad de quienes nos dedicamos a la docencia y a la investigación educativa dar una respuesta a uno de los retos más importantes de la educación, obligatoria y postobligatoria, a fin de formar al alumnado en la capacidad de expresarse oralmente.

Más allá del habla, la comunicación oral es un instrumento de motivación, pues supone el dominio de técnicas que facilitan la expresión oral. Y aquí planteamos un modelo basado en el desarrollo competencial comunicativo oral, de naturaleza sistémica y pragmática, donde «todo es comunicación», y comunicar es mucho más que escoger y pronunciar palabras.

Hasta principios del siglo xx, hablar en público se consideraba un arte, más que algo práctico, y la enseñanza se orientaba a formar a oradores elocuentes; práctica que disminuyó en muchas universidades hasta su casi total eliminación. Las universidades medievales favorecían su desarrollo y los estudiantes se ejercitaban constantemente para alcanzar el dominio de la palabra. El hecho de entrenarse en el arte de la retórica clásica, en el dilema clásico, estaba basado en la tradición cultural de lo oral, más que de lo escrito. Clásicos como Platón, Rousseau o Saussure son ejemplos; este último consideraba objeto de la lingüística solo la lengua hablada, ya que la escritura se concebía como una representación de la misma.

Con el transcurso del tiempo, la tradicional importancia de la competencia oral en la universidad se desvanece y pasa a tener una escasa valoración. «Lo escrito» se considera entonces más formal, más estructurado, más académico; además, permite atender a un mayor número de alumnado.

El cambio de paradigma hacia la «revolución pragmática» de la comunicación supuso una transformación, de concebirla como arte pasa a ser considerada como una competencia necesaria que se desarrolla a través del aprendizaje y aplica pensamiento, lenguaje y comunicación.

Actualmente, en un contexto universitario orientado al desarrollo de competencias y en proceso de redefinición de planes de estudio, la competencia comunicativa retoma su valor transversal y se considera clave y requerida a cualquier titulado. La necesidad de exponer ideas, argumentos y defender puntos de vista requiere emplear técnicas adecuadas; siempre condicionada por la subjetividad, como los aspectos no verbales, que determinan la percepción y la eficacia comunicativa.

¿Qué es competencia comunicativa oral? ¿En qué contextos se desarrolla? ¿Qué responsabilidad tiene la universidad para promoverla? ¿Cómo atender un proceso personalizado desde entornos con un gran número de estudiantes? ¿Cómo favorecer el desarrollo de referentes y contextos comunicativos de impacto colectivo? ¿Se puede innovar en docencia a partir del desarrollo competencial comunicativo?

El objeto de este libro es avanzar hacia un modelo orientado al desarrollo competencial oral de impacto entre el profesorado y el alumnado universitario; para ello, el primer bloque de esta obra reflexiona sobre las aportaciones y

programas que se han desarrollado en este sentido:

•competencia comunicativa oral como herramienta de intervención educativa para la mejora del aprendizaje en la universidad;

•competencia didáctica y desarrollo competencial comunicativo oral: el diseño de contextos comunicativos en la educación superior;

•desarrollo competencial docente universitario: la competencia comunicativa oral desde la perspectiva de la innovación y la calidad educativa.

El segundo bloque recoge experiencias de tres universidades, las aportaciones de docentes que han experimentado un proceso de transformación y mejora competencial comunicativa oral, analizan los resultados atendiendo a variables como el curso, la etapa (grado o máster), la lengua de docencia, el tipo de asignatura y su impacto en los aprendizajes y el rendimiento del alumnado, y la valoración de cómo la asignatura ha incidido en su aprendizaje en torno a las siguientes cuestiones:

•¿Qué oportunidades tienen docentes y estudiantes para desarrollar la competencia?

•¿Cómo son estas oportunidades?

•¿Qué contextos didácticos facilitan su desarrollo?

– Desarrollo y evaluación de la competencia de comunicación oral en la asignatura de grado Economía del trabajo.

– Impacto de una lengua extranjera en el desarrollo de la competencia oral: una experiencia en la asignatura de Estadística.

– La práctica comunicativa oral como estrategia de innovación para el aprendizaje de las técnicas de investigación social en estudios de máster.

– La competencia comunicativa oral en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) en las asignaturas de Economía financiera y Contabilidad.

– La práctica comunicativa oral en lengua inglesa y el contexto de grado en asignaturas de Contabilidad.

El tercer bloque incluye tres contextos de desarrollo de la competencia comunicativa oral desde la perspectiva de la evaluación como herramienta de innovación y transferencia social y, finalmente, la aplicación a los nuevos entornos digitales y nuevas herramientas pedagógicas y tecnológicas que requieren las nuevas necesidades sociales, académicas y profesionales, donde se aúnan el valor de la narración y de lo digital:

•los contextos de evaluación de aprendizajes a través de la comunicación oral en el grado y el máster;

•la competencia comunicativa oral como herramienta de innovación social e

inclusión en el ámbito universitario;

•el relato como herramienta de la competencia comunicativa: nuevos formatos pedagógicos que incluyen el digital storytelling como capacidad narrativa.

En resumen, se recogen evidencias del impacto del dominio competencial oral sobre el aprendizaje, de cómo inciden los contextos adecuados y de la influencia de la satisfacción con los procesos educativos. Se observa cómo condicionan los criterios de evaluación en la implicación del alumnado, cómo los estudiantes enfocan este tipo de tareas, así como la constatación de la importancia que el entorno otorga a esta competencia.

TESTIMONIOS DIRECTOS

Investigadores y profesorado

Carme Hernández:

Cuando te encuentras en un contexto donde la comunicación oral docente es eficaz todo cambia (el clima, el interés, los resultados, etc.). La comunicación oral es capaz de transformar a las personas y su actitud, además de ser una potente herramienta que impacta en el aprendizaje y en el entorno social. Por eso es importante no olvidarla y ejercer como docentes referentes que potencian estos contextos.

A lo largo de mi trayectoria he tenido la oportunidad de tener excelentes referentes. Su huella queda de manifiesto en que convertí la comunicación en el foco central de mi investigación educativa. Observo que los óptimos resultados son transferibles a otros contextos. La comunicación oral hay que trabajarla en los distintos contextos vitales –personales, académicos y profesionales–; además, es necesaria para humanizar la interacción a través de nuevos formatos y tecnologías.

Montserrat Alguacil:

En el caso de la formación de maestros y maestras y de docentes de la etapa Secundaria es imprescindible trabajar de manera específica la competencia oral; en este sentido, metodologías como el aprendizaje entre iguales, la clase inversa, el aprendizaje por proyectos o la resolución de casos y problemas contribuyen a exigir a los alumnos un trabajo oral comunicativo. Asimismo, actividades como presentaciones, exposiciones, debates o discusiones son actividades que la fomentan. La programación específica para desarrollar esta competencia transversal básica es muy valorada por los empleadores. De hecho, la comunicación oral es fundamental en toda la formación universitaria, y prueba de ello es el requisito de que en todos los grados y másteres se requiere que el trabajo final sea presentado y defendido oralmente.

Joan Antoni Alujas:

Pienso que el desarrollo de la competencia comunicativa oral en el contexto de mi docencia me ha permitido interactuar más y mejor con los estudiantes. Además, la preparación de las actividades para contribuir a lograr dicha competencia me ha sido útil a la hora de mejorar la confianza en mí mismo y conseguir plantear unas clases más dinámicas.

Dolors Márquez:

Siempre he considerado la competencia comunicativa oral como un elemento básico en la labor docente, pero la veía, simplemente, como un canal para establecer la conexión con los estudiantes. A partir de esta experiencia, aprendí que el canal no solo es importante porque es por donde circula, sino también por cómo es en sí, por cómo está construido.

En el contexto académico, un buen canal sirve de ejemplo y referencia para los estudiantes, les proporciona un modelo para cuando necesitan comunicar resultados académicos. Pero con esta experiencia aprendí que el docente puede ir más allá del perfeccionamiento de sus habilidades, puede proponer actividades que mejoren la competencia comunicativa oral de sus estudiantes. De esta manera, es como si dotara al canal de un juego de esclusas que permite a los estudiantes salvar el desnivel y conseguir un mejor rendimiento.

Toni Somoza:

La universidad es el lugar más idóneo para desarrollar las competencias comunicativas, y en especial, la oral. La importancia de dicha habilidad es esencial, ya que de ella dependen los resultados académicos de los estudiantes, pero también la capacidad de enseñar por parte de los docentes. Lo que debería diferenciar al estudiante universitario es su capacidad de expresarse de forma adecuada y formal, y de transmitir unos conocimientos que después deberá aplicar al ámbito profesional. Sin una buena capacidad comunicativa oral, ello no es posible.

Ester Oliveras:

En la mayoría de trabajos, el éxito profesional viene acompañado de una maestría en la capacidad de comunicación oral. Si, como docentes, apuntamos a la excelencia en esta competencia, no solo seremos más eficientes y eficaces en nuestra tarea, sino que también la exigiremos a nuestros alumnos y alumnas, con lo que les prepararemos mejor para su futuro laboral.

Ana María Pérez y Lidia Daza:

Nuestra experiencia como docentes, así como cursar en los inicios de nuestra carrera académica un postgrado sobre formación del profesorado novel nos hizo darnos cuenta, desde un principio, de la importancia de la competencia comunicativa oral, además de dominar los contenidos que había que impartir en nuestra tarea como profesoras. Experiencias como las presentadas aquí permiten reflexionar y repensar cómo nos comunicamos con nuestros estudiantes, qué estrategias de enseñanza y transmisión hay que utilizar en función de los contenidos y los objetivos de aprendizaje perseguidos.

Asimismo, cuando propones trabajar la comunicación oral con los estudiantes, se evidencian claras deficiencias. Cada año nos encontramos con estudiantes para quienes realizar una exposición oral supone un momento de estrés y angustia, y tienen verdaderas dificultades para gestionarlo. Sin embargo, posteriormente valoran positivamente realizar este tipo de actividades, porque no son mayoritarias en las clases universitarias, y es una oportunidad formativa única.

Mònica Figueras y Mittzy Arciniega:

Como docentes o dinamizadoras, ya sea como investigadoras o como responsables del proyecto o personal técnico cualificado, hemos participado en las iniciativas descritas y damos fe de los buenos resultados en cuanto a la comunicación oral como herramienta de promoción de la igualdad de oportunidades, inclusión o empoderamiento. Todos los proyectos contemplaban mecanismos de evaluación con los participantes (encuestas, entrevistas informales, etc.) y constatan su efectividad para conseguir desarrollar la competencia en comunicación oral, fuera este el objetivo principal o no de la

experiencia.

Xavier Vilà:

Si algo caracteriza el siglo XXI hasta la fecha es, entre otras cosas, la facilidad de acceso al conocimiento. El alumnado universitario tiene acceso rápido y ubicuo a virtualmente cualquier tipo de información, sobre cualquier tema, en diferentes formatos, en cualquier lugar y en todos los idiomas. En consecuencia, mi percepción sobre la que creía que era una de mis funciones principales como profesor: reunir información y proporcionársela al alumnado, ha cambiado radicalmente. Poco a poco he notado que mi competencia oral como profesor, mi capacidad de mantener la atención de la clase y transmitir, discriminar, relacionar, y utilizar de forma práctica toda la información que ya está al alcance de los estudiantes ha adquirido una importancia fundamental. Esta transformación de mi tarea docente me ha llevado, por supuesto, a reflexionar sobre la labor en el aula, a innovar y a corregir pautas poco adecuadas.

Albert Banal-Estañol:

En mi opinión, la comunicación oral es una de las competencias más importantes en el mundo empresarial y financiero. Una buena comunicación oral no solo ayuda al personal de las empresas a interactuar de manera fluida con proveedores y clientes externos, sino también a mejorar las relaciones internas dentro de las organizaciones, por lo que aumenta de esta manera productividad y eficiencia. Las habilidades de comunicación oral tienen, por tanto, una influencia enorme en la carrera profesional de los graduados universitarios.

Estudiantes y graduados

Leire, estudiante de Arquitectura:

Mi experiencia personal como estudiante de Arquitectura a lo largo de los estudios es que hay contextos y buenas oportunidades para presentar oralmente tanto los proyectos como los trabajos de las asignaturas más teóricas. Aunque en ambos casos se proponen como procesos de evaluación.

En realidad, no hay espacios específicos donde se enseñe, pero hay entornos en los que aprender de los compañeros, del profesorado, de conferenciantes con una excelente habilidad oral, etc. También las sesiones de seguimiento y evaluación continua de los proyectos me permiten observar y poner en práctica dicha competencia comunicativa. De este modo, cada uno de nosotros va configurando un estilo comunicativo propio para presentar una idea, un proyecto, y compartirla con los demás.

A mi modo de entender, la competencia comunicativa oral es muy importante y necesaria para explicar bien los proyectos, aunque ello no supla un buen dibujo y una buena idea, sino que complementa la propuesta.

Me gustan las personas que se expresan con claridad, de manera concisa, que saben transmitir la idea de manera emocional y clara.

Eloi, estudiante de Comunicación Audiovisual:

Mi experiencia universitaria es aún corta, estudio Comunicación Audiovisual, hasta ahora ha habido pocos momentos para presentar en público. En Secundaria hubo muchas oportunidades para presentar, pero al final hay que espabilarse, porque nadie te enseña, y a menudo lo que sí nos pedían eran presentaciones de los trabajos grupales.

Para mí es importante tener competencia comunicativa oral, qué decir y cómo decirlo. Es muy importante, porque dice mucho de uno mismo y te permite

presentar también una obra audiovisual. En definitiva, es un complemento importante para presentar el trabajo creativo.

He tomado como referencia a docentes que, por su manera de expresarse y de desenvolverse en clase, me han servido de ejemplo. También me fijo en actores y actrices; el cine me ha dado muchos referentes que aprovecho.

Marc, graduado en Biología:

Biología es un grado en el que, al menos en el turno de mañana, hay bastantes estudiantes, lo que dificulta el desarrollo de la oralidad. Sin embargo, en los desdoblamientos y en las prácticas de laboratorio, así como en el TFG y en las prácticas que hice en un instituto de investigación he tenido la oportunidad de trabajar el discurso oral. Por ejemplo, una vez a la semana había reuniones presenciales y virtuales con todos los investigadores y colaboradores, donde cada uno de nosotros teníamos que explicar, de forma clara y estructurada, la implementación de los objetivos, las hipótesis que nos planteábamos, la operatividad, las previsiones, etc. Esta práctica no solo requería un conocimiento del contenido, sino una capacidad dialéctica y de escucha muy importante, de tal manera que así fui adquiriendo el entrenamiento de cómo hacerlo.

La expresión oral ha sido tan importante para mí que actualmente soy profesor de Biología. Y como ejemplo, una de las actividades que he programado para mis estudiantes de Bachillerato es que preparen cinco conferencias sobre el cambio climático destinadas al alumnado de la ESO.

Helena, graduada en Farmacia:

No sé si es porque a mí siempre me ha gustado hablar mucho (y también escuchar) o quizá porque en la facultad fui representante de estudiantes y participaba activamente en las asambleas, pero pienso que el discurso oral debería estar más presente en las facultades. De hecho, tuve la suerte de estudiar en una escuela en la que hacíamos muchas exposiciones y debates, y pienso que eso me ha ayudado mucho y me ha proporcionado mucha seguridad.

Es evidente que, en mi actual trabajo en una farmacia, las habilidades

comunicativas son muy importantes.

María del Mar, estudiante de Publicidad y Relaciones Públicas:

En mi escuela tuve numerosas ocasiones de realizar debates y presentaciones, pues casi todas las asignaturas daban una gran importancia a la competencia de la comunicación oral. También ahora en el grado que estoy cursando, la oralidad adopta un papel primordial, ya que continuamente tenemos que presentar proyectos delante de nuestros compañeros. Sin embargo, no ha sido hasta el primer año de carrera cuando nos han enseñado verdaderamente cómo realizar presentaciones orales.

La importancia de la comunicación no recae solamente en la transmisión del mensaje, sino en la manera en la que lo transmitimos. Que el mensaje llegue a más o a menos personas dependerá de nuestra capacidad de expresión oral y corporal, pero, sobre todo, de la experiencia. Por eso, en mi caso encuentro esencial aprender las técnicas de comunicación para saber desenvolverme en público y para el día de mañana poder persuadir al cliente.

Daniel, graduado en Comercio Internacional:

Considero que la comunicación oral es un arte que se aprende. Si bien existen personas que son altamente carismáticas y comunicativas por naturaleza, es muy importante tener una formación para comunicar y transmitir de manera precisa el contenido que realmente se quiere transmitir.

He tenido la suerte de poder estudiar en una escuela de negocios que desde el primer momento ha sabido transmitir la importancia de la comunicación oral. Cierto es que esta competencia se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo de la actividad laboral hacia la cual los alumnos nos dirigíamos, el comercio internacional.

Las exposiciones orales, que en otros ámbitos o estudios son prácticamente esporádicas, se realizaban en prácticamente todas las asignaturas del grado. Eso nos permitió tener un aprendizaje y crecimiento continuo en esta competencia. Además, también realizábamos presentaciones con juegos de rol.

Creo que las exposiciones orales son herramientas útiles para perder el miedo escénico y para ser capaces de transmitir lo que hemos sabido plasmar por escrito. Sin embargo, los juegos de rol fueron esenciales para entender la importancia de la comunicación oral.

Actualmente, con mi primera experiencia laboral puedo reafirmar la importancia de esta competencia, pues una cosa es lo que dices y otra lo que los demás entienden. Debemos conocer a nuestro interlocutor, pues, dependiendo de este, comunicaremos el mensaje de una u otra manera.

Arnau, estudiante de Enfermería:

A lo largo de los tres años estudiando en el grado he podido ver cuánta importancia dan a la comunicación oral. A través de un puñado de exposiciones orales, seminarios grupales, trabajos de grupo, etc., he podido caer en la cuenta de la importancia que se le da al desarrollo autónomo de las capacidades comunicativas y al trabajo en equipo en mi carrera. Es evidente que en una profesión como la de enfermería no solo cuenta saber qué hacer y cómo hacerlo, sino también el tener habilidades notables de comunicación según cada situación que sobrevenga.

Si bien no he encontrado una ayuda explícita de la universidad en este tipo de habilidad, sí es cierto que en casi todas las asignaturas hay actividades para fomentar este tipo de aprendizaje. Y con todo esto se puede prever cuán importante será para mi futuro profesional.

Carla, estudiante de Derecho y ADE:

Derecho es uno de esos grados en los que las competencias de comunicación oral tienen una gran importancia, especialmente para esas personas que quieren hacer carrera judicial como fiscal o enfocarse a la abogacía. Detrás de todo caso judicial hay un gran trabajo de investigación legal, jurisprudencial y doctrinal previo. Sin embargo, el verdadero campo de batalla es el juzgado, en las audiencias y juicios, donde se juegan gran parte de su trabajo exponiendo sus argumentos y convenciendo a los oyentes, entre ellos al juez, para poder ganar el

caso.

Por este motivo, una buena comunicación oral es esencial y un gran condicionante del éxito o del fracaso del trabajo realizado. No obstante, la importancia de las técnicas comunicativas no se ve reflejada en el plan docente ni en la metodología del Grado de Derecho. No existen asignaturas, ni obligatorias ni optativas, centradas en el aprendizaje de técnicas de comunicación. Tampoco se utilizan los exámenes orales como métodos de evaluación. Los estudiantes debemos conformarnos con el aprendizaje autodidáctico basado en la observación, con consejos de nuestros profesores durante las exposiciones de trabajos y, si nos interesa más el tema, buscando por nuestra propia cuenta cursos de oratoria o debate.

En mi caso, no considero que haya tenido grandes problemas con la comunicación oral durante mi vida universitaria, dado que soy una persona a la que le gusta hablar y defender sus ideas delante del público. Sin embargo, sí he echado de menos un refuerzo de estas aptitudes que resultan tan necesarias en el mundo laboral.

Álex, estudiante de Química:

Como estudiante de Química, he tenido pocas oportunidades de realizar exposiciones orales y de expresarme delante de un buen grupo de personas. Es cierto que tenemos un horario muy comprimido y una carga de trabajo considerable, pero opino que se debería hacer más hincapié en este tipo de actividades, ya que son las que en el futuro te permitirán progresar en el ámbito laboral y en muchos otros aspectos. Sin ir más lejos, en una entrevista laboral ya debes ser capaz de expresarte con claridad, y eso se aprende en tu etapa formativa (ya sea en el instituto o en la universidad).

Un claro ejemplo de lo importante que es la comunicación oral lo he vivido este año. La asignatura que a priori es más difícil del curso es una de las que mejor nota tengo, gracias, en gran parte, a nuestro profesor. Tanto yo como mis compañeros coincidimos en que nos resulta más fácil prestar atención a sus clases, ya que su forma de expresarse te invita a escucharle atentamente, y esa es una competencia importantísima que también te puede ayudar en un futuro trabajo, a la hora de expresar tus ideas en una reunión, en una conferencia, etc.

BLOQUE I

MARCO TEÓRICO

1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

— Carme Hernández-Escolano

— Montserrat Alguacil de Nicolás

Grupo de investigación PSITIC, Universidad Ramon Llull

Quien sabe pensar pero no sabe expresar lo que piensa

está en el mismo nivel que quien no sabe pensar.

PERICLES

Resumen

La comunicación, entendida como herramienta de supervivencia colectiva, ha sido motor de la evolución y ha permitido desplegar la cultura como una de las manifestaciones de la propia naturaleza que puede hacer posible casi cualquier cosa imaginable (Serrano, 2000). Se trata de un proceso complejo –lo que dificulta su eficacia y eficiencia– que integra aspectos verbales y no verbales del lenguaje, y ha evolucionado hacia técnicas formales y estructuradas específicas, necesarias en los entornos académicos y profesionales.

En el ámbito educativo, el papel mediador del lenguaje en el acceso al saber implica necesariamente convertir los contextos docentes en espacios ricos en intercambios comunicativos para posibilitar la apropiación del discurso académico. Desde esta perspectiva, gran parte de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce a través de usos comunicativos orales, como

la capacidad de presentación en público, y de técnicas orales formales y estructuradas que requieren ser aprendidas.

En la Educación Superior se inscribe como competencia transversal o general; lo que resulta especialmente relevante, porque, además de ser esencial en el proceso didáctico, es una habilidad necesaria en cualquier perfil profesional. La competencia comunicativa –oral en este caso– constituye una habilidad básica para la docencia universitaria, también para el entorno socioeconómico que la considera una competencia de valor pero que los titulados no han alcanzado con suficiencia.

1.1. Introducción

Vivir en la actual sociedad del conocimiento (Castells, 2000) implica desarrollar nuevas habilidades y una actitud de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, así como considerar factores epistemológicos diferentes, desde la perspectiva del conocimiento, como la construcción de teorías modeladoras de la realidad (Pozo y Pérez Echeverría, 2009) y la elaboración de mapas de los territorios en diálogo constante con la incertidumbre (Morin, 1999).

La cuestión clave es identificar las competencias significativas que hay que desarrollar, y asumir el cambio epistemológico de una nueva manera de entender el conocimiento, cómo y quién lo construye. Entre estas, la comunicación, en concreto la competencia comunicativa oral, ocupa un lugar destacado por ser un rasgo distintivo del ser humano y por su valor social.

Sin embargo, alguna de estas competencias necesarias en el siglo XXI, a pesar de su larga tradición académica, ha perdido espacios de práctica universitaria. Las universidades medievales centraron la formación en torno a la oratoria (Estella et al., 2006); eran auténticas escuelas de oratoria y retórica donde el alumnado exponía, argumentaba y defendía lo aprendido, hasta alcanzar el dominio del arte de la palabra.

La tradicional importancia de la competencia oral contrasta con la cultura actual predominante en la universidad, basada en escuchar la lección, y la tendencia casi generalizada de evaluar el conocimiento de los estudiantes a través de instrumentos escritos.

Hasta principios del siglo XX, hablar en público se consideraba un arte, más que algo práctico, y la enseñanza se orientaba a formar oradores elocuentes; práctica que disminuyó en buena parte de las universidades. La realidad es que los profesionales necesitan expresarse oralmente con facilidad y confianza.

Ahora bien, desde un modelo de enfoque competencial pragmático sociolingüístico y capacitante, se aborda más allá de la palabra, o sea, desde el prisma de la competencia comunicativa oral, como eficacia para integrar el lenguaje en contextos lingüísticos y no lingüísticos, donde la subjetividad y el

lenguaje no verbal tienen preeminencia sobre el verbal, lo que provoca barreras comunicativas que inciden en el resultado (Cano, 2005).

En resumen, el dominio y uso del código es una condición necesaria, pero no suficiente, en el conjunto del proceso comunicativo. Según Escandell (2014), si la comunicación fuese una simple tarea de codificación y decodificación de mensajes, ante la ausencia del código no habría comunicación; sin embargo, esta se da a pesar del código.

1.2. Aprendizaje orientado al desarrollo competencial

1.2.1. Competencia general versus competencias comunicativas orales estructuradas

La competencia comunicativa oral es una habilidad transversal y las presentaciones en público son técnicas comunicativas estructuradas, caracterizadas por un elevado grado de formalización y complejidad. La capacidad comunicativa se relaciona con usos y acciones del lenguaje en un contexto determinado (Hymes, 1971).

El resultado del aprendizaje tiene que ver con la habilidad y la relevancia de la acción en condiciones concretas y la aplicación de conocimientos, procedimientos y actitudes (Blanco, 2009). El aprendizaje de competencias debe abordarse de manera contextualizada y orientarse a resolver situaciones profesionales auténticas (Liesa, 2010). Aprender competencias en un entorno formativo tiene un componente metodológico; según el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario fomente, o no, su presencia, se favorecerá, o no, su desarrollo.

La competencia se define como la habilidad de saber hacer en contextos diversos y auténticos, en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos y destrezas, actitudes y valores (Villa y Poblete, 2007). Las competencias clave (key skills) son multifuncionales y transversales, y requieren complejidad mental, y suponen la aplicación adecuada y consistente en una determinada actividad o tarea, susceptibles de desarrollarse y ampliarse posteriormente mediante aprendizaje (OCDE, 2015), cuya formación se oriente a que las personas sean capaces de gestionar situaciones profesionales complejas (Le Boterf, 2000).

Las competencias transversales se definen como un cúmulo de aptitudes y actitudes requeridas en diferentes entornos y contextos diversos; son generalizables y transferibles (Echeverría, 2002, p. 19). Se trata de competencias compartidas y relacionadas con la formación integral de la persona (López Pastor, 2009).

1.2.2. La competencia comunicativa, capacidad humanizante

La competencia comunicativa es una capacidad humana y humanizante que requiere el uso comunicativo del lenguaje para su desarrollo; es decir, tener competencia lingüística (elaborar enunciados lingüísticos gramaticales) y competencia pragmática (contribuciones aceptables de las intenciones comunicativas) (Belinchón et al., 2000).

El lenguaje es clave. Se trata de la característica que diferencia el ser humano de otros seres vivos (Dale, 1980, p. 297); además, existe una relación entre lenguaje y pensamiento (Sapir, 1921). El lenguaje se convierte en racional y el pensamiento, en verbal, además de tener una función social, con una arquitectura cognitiva con capacidad para utilizar el lenguaje con gran eficacia, de manera rápida y fluida en diferentes contextos y con distintos interlocutores (Coll-Florit, 2013). El lenguaje es el elemento sobresaliente de la condición humana; desde este punto de vista, los humanos pueden ser definidos como «hablantes» (Tusón, 2011).

La adquisición de lenguaje requiere contexto social, por lo que el proceso de desarrollo del lenguaje tiene un carácter recíproco, y demanda un aprendiz y alguien competente que actúe como socializador y referente (Holzman, 1984).

La comunicación humana entendida como variedad específica y compleja del comportamiento es más que un acto inconsciente. La comunicación como elemento social primario es capaz de crear aquello que transmite; es un proceso de acción, contextual e interpretativo:

•De acción. Codifica y decodifica con lenguaje (verbal y no verbal) que integra contenido explícito, no explícito, consciente e inconsciente.

•Contextual. Utiliza diversos canales y estilos atendiendo a los objetivos

comunicativos.

•Interpretativo. Las personas crean y responden a mensajes que les permiten adaptarse a su entorno y a quienes les rodean.

Pero ¿qué es ser competente en contextos comunicativos? La competencia comunicativa, según Spitzberg (1997), es la impresión de que el comportamiento comunicativo es apropiado y efectivo en una situación, y la comunicación es efectiva cuando llega a sus metas, y apropiada cuando se ajusta a lo que se espera en una situación. Se crea la percepción de que se comunica de manera competente a través de los mensajes verbales que se envían y de las conductas no verbales que se acompañan (Verderber, 1999).

Y ¿qué es ser competente en los contextos orales? Alcanzar la eficacia comunicativa, la incidencia y el impacto del mensaje a través de técnicas de expresión oral (Canale, citado en Cots, 1994, pp. 19-21). Es competente quien aplica cuatro tipos de conocimientos y habilidades esenciales (citado en Fernández García et al., 2008, p. 27):

•Competencia gramatical. Dominio de código lingüístico (nivel fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) y de competencia lingüística.

•Competencia sociolingüística. Reglas socioculturales que dependen de factores de contexto (relaciones de poder entre los hablantes, distancia, etc.).

•Competencia discursiva. Elementos necesarios para la construcción de mensajes coherentes y unificados.

•Competencia estratégica. Estrategias que permiten evitar colapsos comunicativos o silencios.

El dominio de la comunicación oral (Villa y Poblete, 2007, pp. 183-186) implica eficacia en la expresión de ideas, conocimientos y sentimientos (conversaciones, actividades en grupo, presentaciones en público, etc.) para influir decisivamente en la forma de pensar y actuar de los demás, lo que implica dominio de la técnica, esperteza en el contenido y carisma para exponerlo.

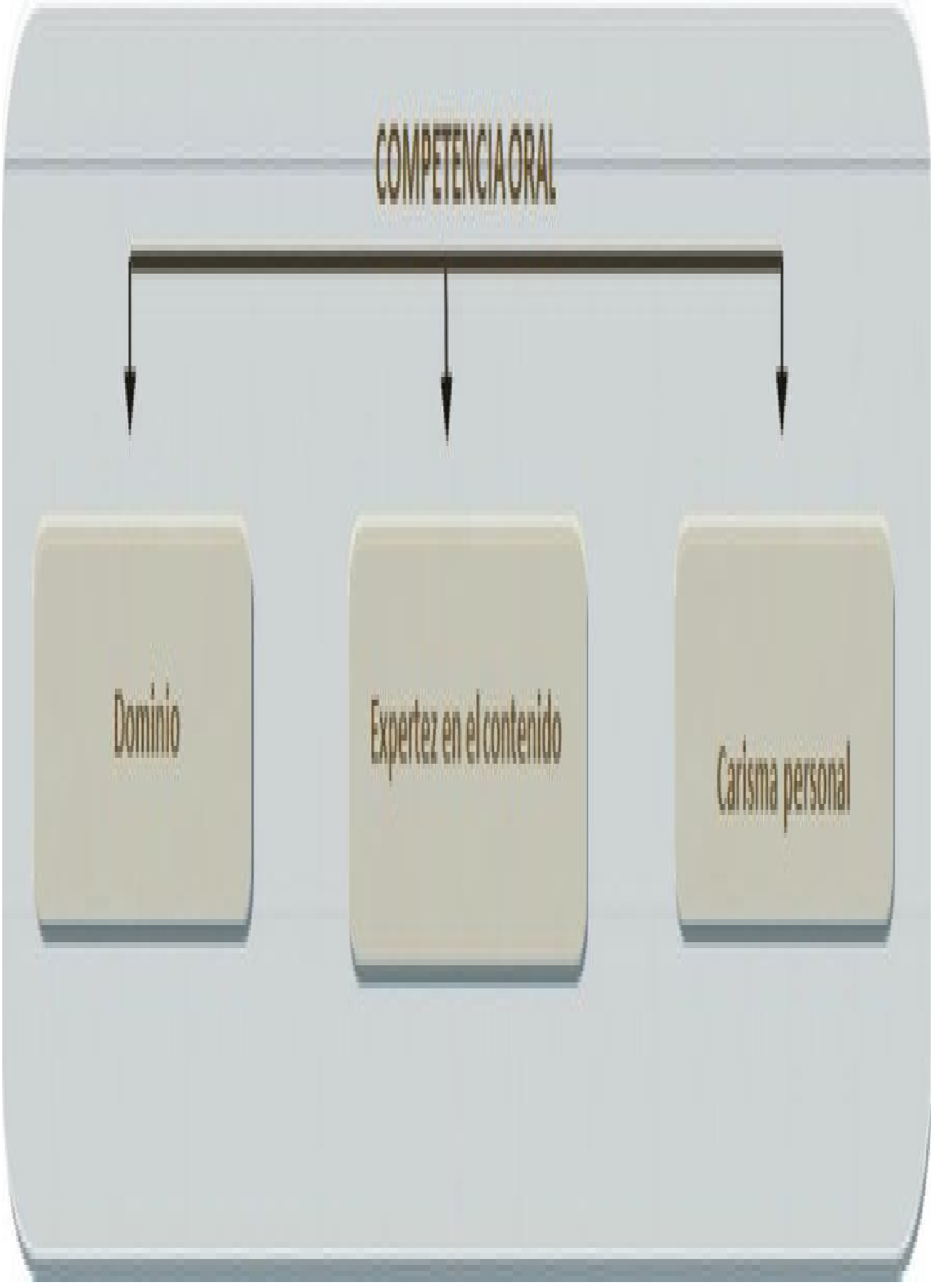

COMPETENCIA ORAL
Dominio
Expertez en el contenido
Carisma personal

Figura 1.1.Ámbitos de la competencia oral. (Adaptación de Villa y Poblete, 2007).

La exposición oral es un género textual que requiere una elaboración previa, por parte del emisor, sobre un contenido determinado, del que se presenta un aspecto teórico o una solución a un público diverso con quien se interactúa formalmente con intención diversa. Las técnicas de comunicación (entre las que se encuentran las presentaciones en público o exposiciones orales) permiten expresar fluidamente pensamiento, ideas, creencias, etc., a través de sonidos articulados, gestos, movimientos, etc. Se puede aprender a hablar en público; casi cualquier persona puede hacer un buen papel en este terreno (Vallejo-Nájera, 1990, p. 27).

Las exposiciones orales implican la integración del conocimiento sobre el tema (objeto de la presentación) y la capacidad para comunicarlo adecuadamente al contexto, a la intención y al espacio temporal, además de requerir herramientas de soporte (escritas, orales, no verbales, etc.) y de equilibrio entre los recursos lingüísticos y no lingüísticos.

1.2.3. El cambio de paradigma sobre qué es y cómo se interpreta la comunicación

El cambio de perspectiva en el estudio e interpretación del proceso comunicativo se produce en los años sesenta del siglo XX con el nacimiento de la Pragmática. Autores como Austin (1962) y Grice (1975, 1989) consideran que lo que se comunica va más allá de lo que se codifica por medios lingüísticos, de manera que es necesario explicar qué elementos y qué otros procesos intervienen en la comunicación (Escandell Vidal, 2014, p. 15).

El enfoque pragmático parte de la base de que es necesario el conocimiento de la situación extralingüística, porque, aunque el emisor y el receptor compartiesen código, ese conocimiento común, «no es solo esta capacidad la que se pone en juego en la comunicación […], es necesario completar el proceso de codificación y decodificación con otros procesos que añaden datos derivados del conocimiento del mundo, del entorno» (Escandell Vidal, 2014, p. 20).

La base de la Pragmática es la teoría de la acción, los actos de habla, aquellas acciones fonológicas, morfológicas y sintácticas que tienen carácter intencional y controlado, y la intención de provocar modificaciones en otras personas (Van Dijk, 1983).

La importancia de la teoría de la mente es la capacidad de entender que la falsa creencia es necesaria para resolver determinadas tareas. Supone entender y tener capacidad de percibir el mundo de maneras diversas, diferentes a las propias (Serrat, Rostan y Sidera, 2011, p. 123).

Desde esta perspectiva, la comunicación se interpreta a partir de los siguientes principios, en los cuales se basan los modelos de mejora competencial oral:

•Intencionalidad de la comunicación. Hay comunicación cuando hay intención de comunicar; el propósito es un elemento clave para guiar la elaboración y la interpretación.

•Interpretación del comportamiento intencional del acto, de la señal, del propósito que se emite (sin intención, responsabilidad y manipulación consciente «engaño»).

•Presencia de actos voluntarios (entendidos como formas de comportamiento) e involuntarios (reflejos).

•Concepto amplio de la noción de información. Además de la información explícita, la comunicación permite influir en los demás, mostrar sentimientos y emociones, realizar actividades específicas que no existen fuera del ámbito de la comunicación.

Estos modelos de inspiración cognitiva distinguen dos niveles del proceso comunicativo, que son de naturaleza diferente: los de nivel conductual observable y los que presentan un nivel cognitivo con aspectos no observables (representación del contexto, conocimiento previo, procesos de codificación y decodificación).

La intervención desde el modelo sociolingüístico aborda la eficacia comunicativa del lenguaje en contextos lingüísticos y no lingüísticos. Las interacciones y las relaciones sociales son las que proporcionan el marco necesario que permiten decodificar y codificar la forma y el contenido del lenguaje.

1.2.4. Comunicar en el contexto educativo

La comunicación es esencial para el ser humano; es lo que le permite relacionarse con los demás, en todo momento, siempre hay comunicación. En el ámbito educativo es una competencia relevante donde también se evidencia la distorsión entre lo que se quiere comunicar y lo que el receptor recibe (Cano, 2005).

La importancia de la comunicación en el ámbito universitario requiere un replanteamiento de las metodologías didácticas, una reflexión sobre la propia esencia del ser humano, ya que la comunicación está en su propia condición, en la manera en que entiende el entorno y su relación con él.

Entre los factores que condicionan la capacidad comunicativa se identifican características sociales, fisiológicas, culturales, lingüísticas y psicológicas tanto del emisor como del receptor, que inciden en el producto comunicativo y su interpretación. Por este motivo se ha ampliado el tratamiento de la lingüística con un planteamiento transdisciplinar que recoge las aportaciones de la Psicología, la Sociología y la Antropología (Durán et al., 2009).

Asimismo, tiene en cuenta aspectos de la educación comunitaria, donde el uso comunicativo del lenguaje es una herramienta de detección de necesidades y de cohesión social, que implican las políticas de igualdad (Homrani, Peñafiel y Hernández, 2017).

Así, la competencia comunicativa es una síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean acertadamente por parte del sujeto, en consonancia con las características y exigencias de los participantes y de los contextos donde tiene lugar la comunicación. Dentro de este marco referencial es indudable que la competencia comunicativa oral compromete el perfil profesional del docente y el desarrollo del alumno (Monereo, 2014).

En síntesis, entender el dominio del lenguaje desde la vertiente de su uso comunicativo, como rasgo humanizante, socializador y cognitivo permite atender a la dimensión social del lenguaje y a la capacidad de incidir en el pensamiento y de influir en los demás, y requiere espacios adecuados y

formativos en el desarrollo competencial de docentes y alumnado.

1.3. Necesidades del nuevo entorno y oportunidades para los estudios universitarios

La Declaración de Bolonia (1999) puso de manifiesto la voluntad común de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un sistema universitario europeo comparable, orientado al desarrollo competencial y a la calidad. Supuso una oportunidad de repensar el tipo de aprendizaje de la realidad objeto de estudio desde un enfoque holístico e integrador (Hernández Pina, 2005), promovido desde instituciones reflexivas y orientadas a la formación de calidad (Biggs, 2006).

Respecto a la operativización de la armonización europea y a la garantía de estos aprendizajes básicos, las instituciones se encontraron ante una primera fase de incertidumbre. El proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) aportó evidencias sobre dos tipos de competencias: las específicas y otras de carácter general (competencias transversales), y su valoración por parte del entorno académico, estudiantil y del entorno socioeconómico. En ellas se encuentra la referencia a la comunicación oral y escrita. Los descriptores de Dublín (2004) concretaron una aproximación a los aprendizajes transversales que desarrollar en el grado y el postgrado para evaluar los procesos de adaptación europea.

A pesar del impulso y la formalización de modelos de aprendizaje orientados al desarrollo competencial transversal, la legislación y ordenación de enseñanzas de estudios universitarios oficiales (RD 861/2010, de 2 de julio, y RD 1393/2007, de 29 de octubre), los datos de los estudios –CYD (2008, 2009, 2010), Eurobarómetro de la Comisión Europea (2010), consultora McKinsey (2014), entre otros–, los empleadores identifican carencias manifiestas sobre habilidades generales (soft) de los titulados universitarios. Esto mismo sucede respecto a la capacidad comunicativa oral, como era el caso de la capacidad de hablar en público, necesaria en el desarrollo académico y profesional.

1.4. Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el contexto universitario

Tal y como se ha señalado, la competencia comunicativa oral con su doble perspectiva, docente y discente, es altamente valorada en el ámbito de la Educación Superior. Entre los motivos que lo justifican destacan:

•el propio contexto educativo, que se entiende como un marco comunicativo en el que el docente adquiere un dominio del discurso oral para poder contribuir a una formación integral de sus estudiantes (Bautista y Escofet, 2013);

•el efecto del modelaje que el docente ejerce sobre los discentes (Morin, 1999, 2011);

•la necesidad, por parte del futuro profesional, del dominio oral en su inserción laboral (ANECA y CEGES, 2008; AQU, 2014).

1.4.1. Principios básicos para el diseño de contextos didácticos orientados al desarrollo competencial comunicativo oral

En términos generales, los aspectos relevantes que cabe considerar en la formación de personas oralmente competentes (Durán et al., 2009) son los siguientes:

•Es una capacidad que se ha de enseñar, no forma parte del proceso madurativo.

•Requiere tomar conciencia de los pensamientos negativos sobre las capacidades del alumnado.

•Supone utilizar la lengua en diferentes situaciones.

•Requiere conocer códigos específicos para la interacción oral formal que permiten unos comportamientos e impiden otros.

•Se deben respetar las reglas (interacción, escucha, posibilidad de intervención en momentos precisos).

•Hay que utilizar conductas de cortesía que incidan positivamente en la imagen de nuestro interlocutor (agradecimiento, reconocimiento del valor de las ideas de las otras personas, etc.).

•Hay que alcanzar la capacidad de toma de conciencia de los recursos discursivos y gramaticales (recursos anafóricos, elementos con función díctica, estructura de los diferentes géneros discursivos, conectores para relacionar ideas, recursos prosódicos, recursos no verbales, etc.).

•Se debe captar la información que facilita el uso de determinados verbos, adjetivos, pronombres, sufijos diminutivos, que informan sobre lo que piensa y siente la persona que habla, e identificación de las marcas de presencia del hablante en aquello que dice (modalización).

Es una competencia con doble perspectiva: comunicativa y didáctica (Hernández-Escolano, 2016), que en el ámbito educativo se organiza en torno a dos ejes: la planificación y la conducción del discurso (Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp, 148-149). Veamos algunas recomendaciones para la planificación:

•Garantizar la distribución horizontal y la progresión vertical sistemática.

•Evitar el exceso de carga y la repetición.

•Clarificar cada área de responsabilidad personal.

•Diseñar a partir de unidades centrales existentes.

•Abordar el currículo desde una perspectiva global y modular.

Ligado a lo anterior, existen algunos elementos que hay que considerar en el diseño de propuestas de trabajo de la competencia comunicativa oral en el contexto universitario. Estos son (Durán et al., 2009):

•En torno a los contenidos de la competencia:

– el nivel de conocimiento léxico suficiente;

– la reflexión metalingüística;

– los registros de la lengua hablada;

– los géneros discursivos diversos (narración, exposición oral, debate, presentación de una investigación, informe de actividades de laboratorio, etc.);

– la conciencia de los aspectos prosódicos (entonación o la curva melódica según la intención del hablante);

– los saberes paralingüísticos (características personales de la voz, volumen, sonidos vocales, ritmo, timbre, tono);

– la conciencia del valor de los elementos cinestésicos que condicionan la capacidad de retención del receptor;

– la conciencia del valor de los elementos proxémicos;

– las nociones retóricas (recursos expresivos del discurso oral que contribuyen a su belleza, originalidad y eficacia).

•En cuanto al desarrollo de destrezas (habilidades), destacan:

– comunicar y comprender en diferentes situaciones y con propósitos comunicativos diversos: qué pretendo, cómo me presento, qué características tienen mis receptores, etc.;

– estructurar el discurso a las fórmulas establecidas socialmente para cada género;

– controlar la capacidad de hacerse entender y tener un discurso accesible (competencia metalingüística y metadiscursiva);

– desarrollar la habilidad prosódica y paralingüística: ser conscientes de los cambios de entonación, de volumen para enfatizar o subrayar, utilización del gesto, etc.;

– buscar, seleccionar y procesar información escrita, datos y conceptos;

– distinguir la información relevante de la accesoria;

– formular argumentos propios de manera convincente y documentada atendiendo a otros puntos de vista, expresados de forma oral o escrita;

– practicar formas de cortesía.

•Respecto a las actitudes, hay que mostrar:

– actitud positiva respecto a todas las lenguas;

– disposición abierta para escuchar las opiniones y argumentos de diferentes interlocutores;

– formas colaborativas y no combativas evitando dogmas en el discurso;

– confianza para hablar en público;

– disposición para esforzarse en la consecución de la expresividad y belleza en las intervenciones orales, y valoración respecto a los discursos ajenos.

1.5. Programa de desarrollo de competencial oral docente y de impacto discente colectivo

El programa de desarrollo competencial comunicativo oral docente (Hernández-Escolano, 2016) tiene por objeto implicar un proceso de mejora tanto comunicativa como didáctica, orientada a facilitar contextos que incidan colectivamente en el desarrollo competencial oral del alumnado universitario de grado y máster.

La unidad del diseño de la investigación es para cada docente participante, así como su contexto de docencia específico. El objetivo es la mejora competencial comunicativa oral docente, y el impacto colectivo entre el alumnado. El desarrollo competencial se trabaja individualmente a partir de unos parámetros comunes.

Se organiza e integra en torno a un modelo y enfoque de evaluación de un programa, el cual se orienta a identificar indicadores relevantes para la toma de decisiones, la valoración de la eficacia y eficiencia del mismo y la recogida de información de los implicados. Se ha estructurado el diseño de estudio del proyecto de la siguiente forma:

•el análisis de la valoración del entorno socioprofesional sobre la importancia de las competencias comunicativas orales estructuradas de los titulados, y las más utilizadas en el ámbito socioprofesional;

•el estudio documental de las herramientas de diseño de la asignatura (guía docente), para valorar el grado de integración de las competencias, metodología empleada y criterios de evaluación;

•el diseño e implementación de las actividades de intervención de mejora

competencial comunicativa oral docente (seis horas);

•el análisis cuantitativo, de tipo descriptivo-comparativo y con un diseño cuasi experimental, a partir de la relación con el impacto de las variables objeto de estudio entre el alumnado;

•el análisis de datos procedentes de encuestas de valoración de tutores y tutoras de prácticas, la recogida y estudio de la evolución de indicadores de rendimiento, la satisfacción docente y la valoración de la docencia de cada uno de los grupos de docencia.

El elemento metodológico clave es el programa de intervención para la mejora competencial comunicativa oral docente, que distingue elementos de ámbito metodológico-cualitativo de aquellos aspectos relacionados con la mejora competencial docente y del aprendizaje, lo cual se trabaja de manera contextual e individualiza. El programa se basa en la premisa que el desarrollo competencial oral es progresivo y se pueden adquirir distintos niveles de dominio.

Los ejes básicos son la observación, la planificación de contextos educativos y la práctica centrada en la toma de conciencia, la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces de impacto y la toma de conciencia de las decisiones adoptadas y los efectos:

•Fase I. Aspectos previos: entrevista personal.

•Fase II. Análisis de situaciones comunicativas: prácticas comunicativas y didácticas.

•Fase III. Aplicación personal y observación simulada y contextual.

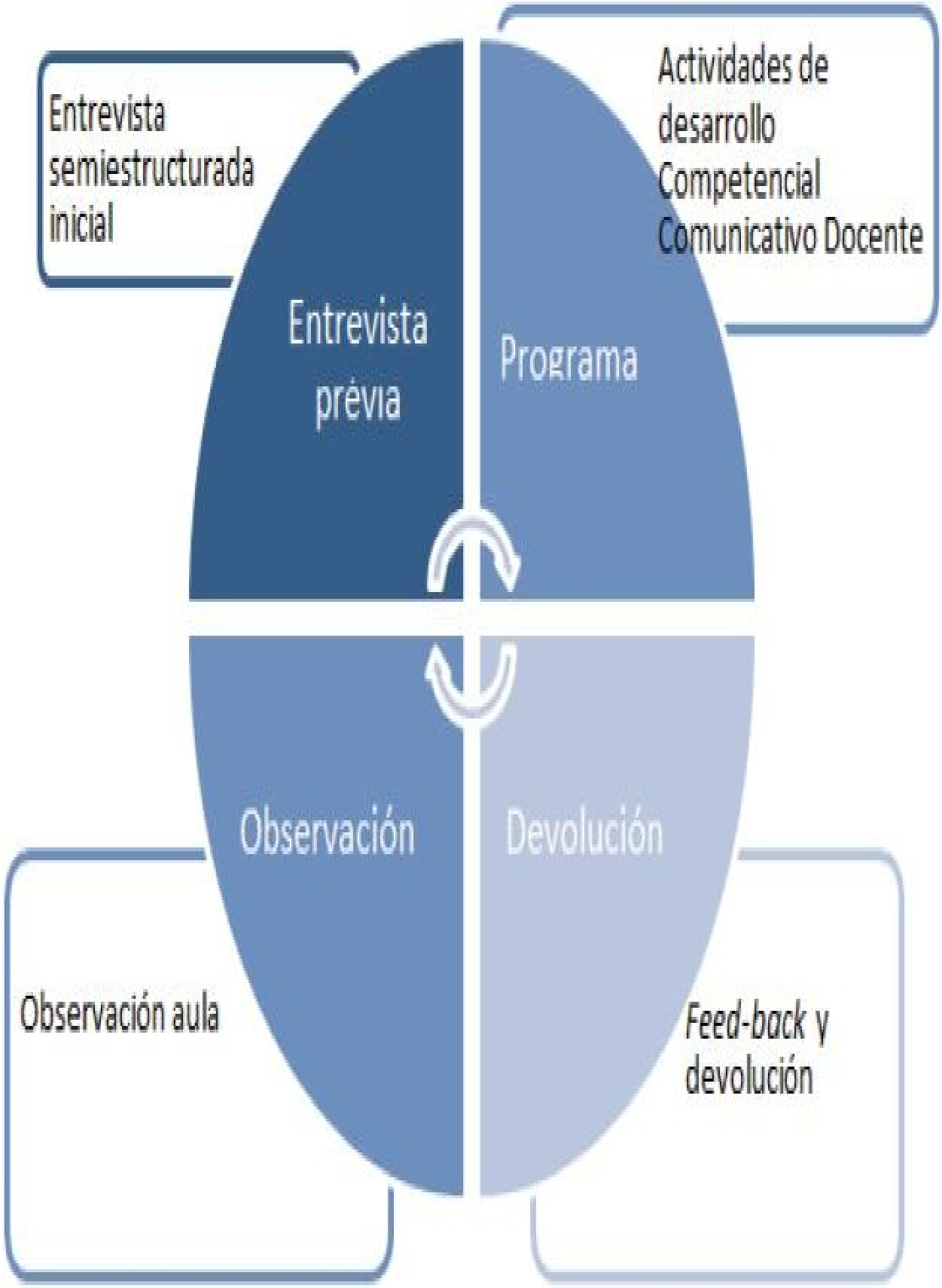

Entrevista semiestructurada inicial
Actividades de desarrollo Competencial Comunicativo Docente
Entrevista prévia
Programa
Observación
Devolución
Observación aula
Feed-back y devolución

Figura 1.2.Ejes del programa de intervención para la mejora de competencia comunicativa oral. (Hernández-Escolano, 2016).

El itinerario formativo concluye con la evaluación para obtener datos significativos en relación con las variables:

•Valoración de la competencia comunicativa oral: entendida como grado de importancia de las competencias orales otorgado a parte de los futuros titulados y el entorno socioprofesional.

•Creencias, expectativas y percepción competencial docente: a partir de las entrevistas de situación previa al programa de intervención competencial en comunicación oral.

•Diseño didáctico competencial: integración de la comunicación oral a través de presentaciones en público en la guía docente –herramienta de diseño y concreción en el ámbito de la asignatura–.

•Rendimiento: resultados de aprendizaje expresados como calificaciones obtenidas por los grupos en cada uno de los períodos objeto de análisis, contrastando los resultados previos, posteriores al estudio, y globales para las asignaturas específicas respecto a la competencia comunicativa oral.

•Satisfacción: valoración personal del alumnado respecto a la docencia recibida durante el curso y desde la perspectiva docente, como valoración global de la experiencia de intervención y de las mejoras observadas en el desarrollo

competencial docente en el ámbito de la comunicación oral, y del grado de importancia otorgada a la competencia (valoración atribucional).

•Percepción competencial: calificación personal numérica con la que cada alumno puntúa la percepción de su capacidad como orador.

•Indicador de desarrollo comunicativo general: entendido como indicador cuantitativo global, obtenido de la suma del conjunto puntuaciones otorgadas al total de los ítems que desglosan el logro de la competencia comunicativa oral.

1.6. Conclusiones

La comunicación es una de las capacidades definitorias del ser humano, cuyo desarrollo va más allá del aprendizaje del lenguaje.

La tarea docente, así como la función del estudiante tienen que ver con emplear adecuadamente los recursos verbales y no verbales de la comunicación (Albadalejo, 2014). Sin embargo, en el contexto universitario predominan las técnicas comunicativas escritas sobre las orales, pues la mayor ponderación de las actividades en formato escrito, en relación con las actividades orales, determinan el grado de dedicación por parte del alumnado para adquirir habilidades para la comunicación escrita.

Desde el punto de vista competencial docente, la capacidad comunicativa es necesaria para favorecer el aprendizaje entre los alumnos, entre otras evidencias, porque la comunicación es más efectiva cuando el esfuerzo que ha de realizar el receptor es menor para captar el mensaje (Blanco, 2009). También se ha de considerar la dimensión modeladora en el desarrollo competencial del alumno (Morin, 1999, 2011).

Para el alumnado, tener oportunidades de realizar actividades que impliquen el desarrollo de la competencia comunicativa a través, por ejemplo, de las exposiciones orales supone un incremento de la responsabilidad en su propio aprendizaje, ya que las presentaciones en público favorecen la implicación, e incluye aspectos como el conocimiento del tema o la capacidad de comunicar adecuadamente (Serrano, 2000).

El actual contexto del EEES dibuja un escenario idóneo para desarrollar modelos de enseñanza-aprendizaje que incluyan competencias genéricas como la comunicación oral.

Las evidencias del programa de desarrollo competencial demuestran que la toma de conciencia entre el profesorado, sobre el uso del lenguaje verbal y no verbal, modifica también su metodología docente, hace más comprensible la materia específica e incide en el diseño de los procesos de aprendizaje, tanto en el tipo de actividades propuestas como en el modelo de evaluación adoptado en el que

inciden factores de atribución y creencias sobre las tareas.

Bibliografía

Albadalejo, M. (2014). Què volem comunicar i què comuniquem realment en la docència universitària? Coaching & Comunicació. <http://www.martaalbaladejo.com/articulos-publicados/>. Consultado en julio de 2019.

ANECA y CEGES (2008). Informe Empleadores. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX.

AQU (2014). Universitat i treball a Catalunya 2014. Barcelona: AQU Catalunya. <http://www.aqu.cat/doc/doc_14857668_1.pdf>. Consultado en julio de 2019.

Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Londres: Oxford University Press.

Bautista, G. y Escofet, A. (coords.) (2013). Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora. Barcelona: Octaedro/ ICE-IDP, UB.

Belinchón, M. Igoa, J. M. y Rivière, A. (2000). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría (5.a ed). Madrid: Trotta.

Blanco, A. (coord.) (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea/Universidad Europea de Madrid.

Biggs, J. (1999, 2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Cano, E. (2005), Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat. Barcelona: Graó.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Castells, M. (2000). La era de la información. Madrid: Alianza.

Consultora McKinsey (2014). Education to employment: Getting Europe's youth into work.

<http://www.mckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_empl
Consultado en julio de 2019.

Coll-Florit, M., Aparici Aznar, M. y Rodríguez-Ferreiro, J. (2013). Llenguatge, ment i cervell. Una introducció a la psicolingüística i a la neurolingüística. Barcelona: UOC.

Cots, J. M. (1994). El desarrollo de la competencia comunicativa oral. En: AA. VV. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona: Graó.

Dale, P. (1980). Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolinguistico. México: Trillas.

Declaración de Bolonia (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación reunidos en Bolonia.
<http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidadesdo

Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula. Barcelona: Octaedro.

Echeverria, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. Revista de Investigación Educativa, 20 (1), 7-43.

Escandell Vidal, M. V. (2014). La comunicación. Lengua, cognición y sociedad. Madrid: Akal.

Estella, M., Serra, E., Mateu, R., Marigó, M. y De Blas, M. (2001-2006). Argumenta. Comunicació universitària eficaç. Recurs per millorar les competències lingüístiques i comunicatives en l' àmbit acadèmic i profesional. <http://wuster.uab.es/web_argumenta_obert/#>. Consultado en abril de 2019.

Estrategia de Lisboa (2002).
<http://europa.eu/legislation_summaries/research_innovation/research_in_suppor

Fernández García, C. M., Torío López, S., Viñuela Hernández, M. P., Molina Martín, S. y Bermúdez Rey, T. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de Pedagogía y Magisterio. Revista de Enseñanza Universitaria, 31, 26-38.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe.

Informe final. Fase I. Universidad de Groningen/Universidad de Deusto. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>. Consultado en febrero de 2019.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Nueva York: Academic Press. <https://edge.edx.org/assetv1:Brown+CSCI2951K+2015_T2+type@asset+block/ en julio de 2019.

—— (1989). Studies in the key of words. Cambridge: Cambridge University.

Hernández-Escolano, C. (2016). L'estil comunicatiu docent universitari, un referent en l'art de parlar en públic pels estudiants (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramon Llull. <http://recerca.blanquerna.edu/psitic/lestil-comunicatiu-docent-universitari-referent-lart-parlar-public-pels-estudiants/>. Consultado en enero de 2019.

Hernández Pina, F. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. Madrid: La Muralla.

Homrani, M., Peñafiel Martínez, F. y Hernández Fernández, A. (2017). Entornos y estrategias educativas para la inclusión social. Granada: Comares.

Holzman, M. (1984). Evidence for a reciprocal model of language development. Journal of Psycholinguistic Research, 13, 119-146. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01067696>. Consultado en marzo de 2019.

Hymes, D. (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. International Journal of Cross Cultural. Londres: Routledge.

Le Boterf, G. (2000). Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Gestión 2000.

Liesa, E. (2010). Desenvolupar competències. La Revista de Blanquerna, 22, 11. Barcelona: Universidad Ramon Llull.

López Pastor, V. M. (coord.) (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.

Monereo, C. (coord.) (2014). Enseñando a enseñar en la Universidad. La

formación del profesorado basada en incidentes críticos. Barcelona: Octaedro: IDP-ICE, UB.

Morin, E. (1999). La cabeza bien amueblada. Barcelona: Seix Barral.

—— (2011). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

OCDE (2015). Informe de diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España. <http://skills.oecd.org/developskills/documents/Spain_Diagnostic_Report_Espag Consultado en julio de 2019.

Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (coords.) (2009). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 44037 (2007). <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>. Consultado en julio de 2019.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE núm. 161 10542 (2010). <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>. Consultado en julio de 2019.

Sanz Picanyol, G. (2005). Comunicació efectiva a l'aula. Tècniques d'expressió oral per a docents. Barcelona: Graó.

Sapir, E. (1921). El llenguatge. Barcelona: Biblioteca Universal Empúries.

Serrano, S. (2000). Comprendre la comunicació. El llibre del sexe, la poesia i l'empresa. Barcelona: Proa.

Serrat, E., Rostan, C. y Sidera, F. (2011). Llenguatge i teoria de la ment. Un estudi sobre el paper del diàleg i l'atribució de qualitat en la impressió de la falsa creença. Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, 28, 121-142.

Spitzberg, B. (2001). The status of attribution theory qua theory in personal

relationships. En; Manusov, V. y Harvey, J. H. (eds.). Attribution, communication behavior, and close relationships (pp. 353-371). Cambridge: Cambridge University Press.

Tuson, J. (2011). Quinze lliçons sobre el llenguatge (i algunes sortides de to). Badalona: Ara Llibres.

Vallejo-Nájera, J. A. (1990). Aprender a hablar en público hoy. Cómo cautivar y convencer por medio de la palabra. Barcelona: Planeta.

Van Dijk, T. A. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós Comunicación.

Verderber, R. F. (1999). ¡Comunícate! (9.a ed.). México: International Thomson.

Villa Sánchez, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero/Universidad de Deusto.

2. COMPETENCIA DIDÁCTICA Y DESARROLLO COMPETENCIAL COMUNICATIVO ORAL: EL DISEÑO DE CONTEXTOS COMUNICATIVOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

— Carme Hernández-Escolano

Grupo de investigación PSITIC, Universidad Ramon Llull

Me he pasado toda la noche preparando la improvisación de mañana.

WINSTON CHURCHILL

Resumen

La comunicación es un elemento clave en las relaciones personales, una capacidad inherente al ser humano, pero también es el núcleo de las interacciones y dinámicas que se establecen en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En todos los niveles educativos, los contextos didácticos son contextos comunicativos. El entorno de enseñanza-aprendizaje es un espacio de interacción comunitaria, donde la capacidad de expresarse en público del docente y su habilidad didáctica para crear espacios para fomentar la comunicación oral tienen un protagonismo relevante. Esta es una de las estrategias de impacto en el desarrollo competencial. El capítulo identifica aspectos y contextos que favorecen esta competencia a través de la presentación oral en público del profesorado y del alumnado en el entorno universitario. Se considera que el estilo comunicativo docente es un facilitador clave para los estudiantes, y se resaltan los contextos donde el aprendizaje es camino, proceso, y la evaluación una oportunidad para obtener indicadores de mejora.

2.1. Introducción

La capacidad docente para formar alumnado competente constituye un reto. En este sentido, el nuevo modelo educativo presta especial atención a las ideas que el profesorado tiene sobre qué significa aprender. Según Elena Martín (citado en Pozo y Pérez Echeverría, 2009, p. 200), «las creencias y conocimientos explícitos y tácitos del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje condicionan la transformación de la docencia. A menudo, las representaciones implícitas están profundamente enraizadas, se tiene poca conciencia de ellas y no se someten a revisión».

Precisamente por la incidencia docente en el aprendizaje es relevante la necesaria formación del profesorado en una perspectiva amplia (Martínez en Monereo, 2014, p. 10).

Entre las competencias transversales de los nuevos planes de estudio en la Educación Superior, la competencia comunicativa oral está altamente valorada por el entorno socioprofesional. De ahí la necesidad de partir de un programa de desarrollo competencial oral docente para, sobre la base de la práctica reflexiva, incidir en el estilo comunicativo docente y en el diseño de contextos de actividad oral en el marco de la asignatura (Hernández-Escolano, 2016). La iniciativa se planteaba sobre una doble vertiente, la acción comunicativa y la didáctica, con el estudio de impacto en el rendimiento, la satisfacción, la percepción competencial y el desarrollo competencial.

Una vez identificada la figura influyente, que actúa como referente colectivo, se pone en práctica un programa para su desarrollo competencial y toma de conciencia sobre la implicación en el proceso de aprendizaje.

2.2. Competencia comunicativa oral

Entre las competencias docentes necesarias, destaca la competencia comunicativa, dada su capacidad de influir y generar aprendizaje. Según Monereo (2014), los docentes excepcionales coinciden en valorar especialmente las siguientes competencias comunicativas y metodológicas:

•Poseer habilidades comunicativas y de relación.

•Comunicar desde la docencia.

•Seleccionar contenidos interesantes y adecuar la forma de comunicarlos.

•Mejorar los procesos de comunicación.

•Utilizar lenguajes científicos (numéricos, alfabético, gráficos, etc.) y sus diversos registros (artículos, informes, ensayos, conferencias, lecciones, etc.).

•Tener capacidad de comunicación y relación con el estudiantado.

•Saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva.

2.3. Competencia comunicativa docente: impacto del estilo comunicativo docente

En línea con la potencialidad modeladora docente, cabe recordar la naturaleza social de la comunicación, como capacidad humana que solo se aprende en sociedad (Owens, 1996). La adquisición de esta habilidad y su desarrollo requieren el modelaje, a través de referentes que nos rodean, de quienes condicionan el propio estilo comunicativo (Ninio y Snow, 1988).

La naturaleza compleja de la comunicación precisa un abordaje integrador de los componentes objetivos y subjetivos, elaborados y primarios, verbales y no verbales. Se pone de manifiesto la influencia de factores emocionales, percepciones, creencias, expectativas más allá de lo que es explícito, donde los aspectos no verbales (gestuales y prosódicos) determinan la percepción y la eficacia comunicativa, aquello imperceptible del acto verbal, y condicionan el resultado del proceso comunicativo. Asimismo, el elevado grado de formalidad de algunas técnicas comunicativas demanda una preparación y estímulo que no siempre están presentes en los contextos socioeducativos.

La presentación en público es un género comunicativo oral necesario para cualquier profesional, presente en muchos de los contextos de actividad para exponer ideas y argumentos, para defender puntos de vista, etc. Su dominio requiere la adquisición de técnica, conocimiento y carisma personal. Y la eficacia comunicativa mejora al tomar conciencia del predominio de la subjetividad en la comunicación educativa.

Sin embargo, las oportunidades que la universidad ofrece en este ámbito aún se consideran escasas para desarrollarlas de manera estructurada, formal y ad-hoc, más allá de la actividad evaluativa.

La cuestión clave es identificar cuáles y cómo deberían ser estas oportunidades formales y estructuradas para favorecer a la universidad tanto entre el profesorado como entre el alumnado, y al mismo tiempo aprovechar la «sabiduría» y el potencial modelador y socializador docente.

No hay que olvidar el compromiso de la universidad actual por velar por la igualdad de oportunidades, en tanto que favorecer la capacidad comunicativa oral incide en la transformación social. Los datos ponen de manifiesto que los titulados universitarios obtienen un mayor índice competencial en aquellos aspectos en que el contexto universitario les ha facilitado más oportunidades de desarrollo (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

2.3.1. Estilo docente como referente comunicativo

La construcción de una identidad competencial docente (Monereo, 2014) implica también la construcción de una identidad competencial comunicativa para incidir e impactar en el aprendizaje.

Por lo que se refiere a los agentes que intervienen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que considerar la doble perspectiva respecto al perfil competencial comunicativo oral, por una parte, y a las habilidades de los titulados y de los docentes, por otra.

Respecto a la influencia del estilo comunicativo docente universitario en la capacidad del alumnado de presentar en público, el impacto es un hecho (De la Mano, 2009). Por una parte, está el conocimiento y el dominio del profesorado de las competencias específicas y generales del ámbito de su ejercicio docente; por otra, la manera en que valora los resultados que ha obtenido el estudiante en el proceso de aprendizaje.

Desde esta óptica, el docente, como referente comunicativo, es quien incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del discurso y la dinámica comunicativa. Es quien actúa como modelador de la capacidad de uso complejo y elaborado del lenguaje a través de técnicas expositivas, y facilita contextos de aprendizaje capaces de incidir y desarrollarse en el alumnado, que son los futuros titulados de esta competencia (Hernández-Escolano, 2016).

Cabe recordar que el docente (Durán et al., 2009, p. 81) decide cuándo y cómo ha de hablar alguien, realiza muchos de los actos de hablar (explicar, definir, informar, preguntar, corregir, estimular, pedir, ordenar, etc.), tiene la propiedad de la función comunicativa de contacto («¿Me entiendes?») y metalingüística («¿Qué quieres decir?»), y juzga lo que dicen los demás.

2.3.2. Competencia didáctica docente: diseño de contextos de aprendizaje orientados al desarrollo competencial

El diseño de contextos de aprendizaje responde a creencias, valores, a la noción de conocimiento de cada docente, y si este fomenta el aprendizaje o la evaluación. Ello pone de manifiesto carencias originadas por déficits culturales o estructurales, o por el conocimiento de la técnica.

En el ámbito universitario hay dos tendencias respecto al enfoque de la enseñanza-aprendizaje de las competencias transversales de carácter comunicativo: una más centrada en los contextos de aplicación de estas capacidades como medios a través de los que se evalúan los aprendizajes en el contexto de la asignatura (perspectiva contextual) y otra que considera esencial una formación previa (perspectiva formativa), a menudo fuera del marco de la asignatura, anterior a la aplicación de la técnica.

Por tanto, los contextos de enseñanza-aprendizaje son sensibles a los factores comunicativos y didácticos del estilo comunicativo docente. La capacidad de generar contextos de aprendizaje que desarrollen esta competencia ayudará a facilitar también la incorporación al mundo laboral, pero, sobre todo, a desarrollar competencias de carácter social de alto valor estratégico para el desarrollo personal del alumnado, al margen de su origen socioeconómico.

Los referentes comunicativos docentes formados en estas habilidades, y con capacidad para diseñar contextos de aprendizaje facilitadores, realizan una tarea modeladora del alumnado. Generan buena práctica comunicativa oral y diseñan contextos de aprendizaje facilitadores para el desarrollo de la capacidad comunicativa oral entre el alumnado. El impacto es doble: mejora la calidad docente, al tiempo que desarrolla habilidades del alumnado.

Por ello son necesarios programas de desarrollo competencial oral docente basados en la práctica reflexiva y de impacto colectivo, que propongan, de manera intencional, influir desde el estilo comunicativo docente y el diseño de contextos de aprendizaje, con presencia de actividad oral en el marco de las

asignaturas. A la vista de los resultados, se evidencian las mejoras de rendimiento, el interés y la satisfacción que despierta el objeto de aprendizaje entre los estudiantes.

La formación en competencias transforma el rol docente y del estudiante. El alumnado es protagonista activo que construye su aprendizaje, y el docente es facilitador y mediador del proceso de aprendizaje. De modo que la construcción personal de las competencias depende de la secuencia de actividades de aprendizaje planteada (Le Boterf, 2000).

El contexto educativo es un marco de interacción interpersonal, la cuestión es en qué escenario se produce la comunicación. El contexto permite identificar los objetos o los estados de las cosas a las que se refieren las expresiones lingüísticas, escoger entre las diversas acepciones de una palabra, completar lo que se codifica por medios lingüísticos con otras informaciones externas y decidir cuáles son las intenciones comunicativas de nuestro interlocutor (Escandell, 2014, p. 26).

2.4. La evaluación de los aprendizajes y atribuciones y creencias

«Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres» (Santos Guerra, 2007, p. 107). «Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas (y qué y cómo aprenden tus alumnos» (Sanmartí, 2007, p. 19). La evaluación es un fenómeno que permite explicitar las concepciones sobre la sociedad y la formación. El modelo de evaluación condiciona las expectativas de aprendizaje y potencia o debilita un determinado tipo de habilidad intelectual u otra, según los criterios que fija quien evalúa.

El nuevo rol docente, la manera de entender la docencia en la universidad, impacta en la evaluación de sus aprendizajes, en tanto que se adquiere aprendizaje en la medida en que se orienta a desarrollar competencias.

Los estudios e investigaciones educativas evidencian que los sistemas de evaluación que utiliza el profesorado son decisivos en cómo el alumnado aprende y estudia, y tienen una gran influencia en el contenido de lo que se enseña y cómo se enseña (Álvarez Méndez, 2008; Biggs, 2006; Brown y Glasner, 2003; Margalef, 2005, 2009) (citado en Margalef, 2014, p. 36).

Las percepciones y factores del alumnado dependen a menudo de los modelos de evaluación. Por ejemplo, Hortigüela (2015) indica que el alumnado que ha participado en sistemas de evaluación formativa mediante metodologías abiertas y participativas se implica más.

La motivación tiene un papel relevante, porque mueve al estudiante a realizar la tarea académica (García Ramos, 2012). El interés es la base de la pedagogía, y una parte de la tarea docente es promover una actitud favorable hacia el aprendizaje.

Los factores contextuales y la percepción inciden en el enfoque del aprendizaje y la manera en que el alumnado enfoca el proceso, lo cual influye directamente en el grado de comprensión de la realidad y tiene que ver con la percepción de la evaluación de los aprendizajes (Entwistley Ramsden, 1999; Entwistle y Tait,

1990). «La evaluación influye profundamente en los esfuerzos de los estudiantes para entender lo que estudia y los anima a adoptar enfoques superficiales o profundos para hacer frente a la cantidad de contenidos que les serán requeridos durante la evaluación» (Hernández Pina, 2005, p. 113).

La aplicación de un enfoque superficial (cuantitativo) o profundo (cualitativo) en la realización de una tarea de aprendizaje se relaciona con el modelo de evaluación promovido por el proceso de enseñanza y con las percepciones del estudiante sobre cómo abordar el conocimiento a la realidad.

El enfoque del aprendizaje es una combinación de motivación y estrategia (Biggs, 2006):

•enfoque de aprendizaje profundo: orientado a pensar de manera crítica, buscando conexiones con los conocimientos existentes y relacionando ideas;

•enfoque de aprendizaje superficial: centrado en memorizar y reproducir un texto, sin buscar conexiones entre las ideas y el propio conocimiento (Marton, 1976; Säljö, 1984, en Hernández Pina, 2005).

Por este motivo es importante asegurar los aspectos contextuales, especialmente la evaluación, a fin de entender cómo se abordan las tareas de aprendizaje. Un primer paso es conocer los mecanismos que utiliza el estudiante, aplicar estrategias para animar a los alumnos a autorregularlo y construir contextos de aprendizaje fundamentados en los conocimientos previos, dando apoyo al desarrollo de la metacognición (Hernández Pina, 2005).

La evaluación docente considera que el uso que da el profesorado a los instrumentos de planificación por competencias (guía docente) desde una perspectiva integrada de los saberes y visión conjunta, el diseño y desarrollo de modelos metodológicos orientados a facilitar la actividad del estudiante y la aplicación de sistemas de evaluación alineados con competencias, aprendizaje y evaluación facilitan contextos de aprendizaje competenciales.

Las competencias prácticas docentes para el desarrollo y mejora de la competencia oral entre el alumnado son:

•contextualización de las prácticas y las actividades,

•elección del género oral adecuado a los contenidos y las finalidades,

•importancia del modelado docente,

•transformación de las pautas en instrumentos reguladores del aprendizaje: rigurosidad y constancia de la recogida de evidencias de la competencia comunicativa oral.

2.5. Resultados del programa

Una vez aplicado el programa de desarrollo, los resultados evidenciaron que, desde la perspectiva docente de los doce docentes participantes, procedentes de tres universidades públicas españolas, ocho de las doce guías docentes de las asignaturas explicitaban competencias comunicativas orales.

La referencia a la comunicación y la presentación oral en público era, en general, indirecta, derivada de la metodología planteada, las actividades propuestas y los mecanismos de evaluación con que se diseña la asignatura, a partir de los cuales se analizaron los indicadores de ponderación de las actividades orales en cada asignatura.

La decisión de cómo organizar la actividad, el peso de la calificación global (optativa, cualitativa, 10 %, 15 %, 20 % o 25 %) fue voluntaria, así como el enfoque de aprendizaje y evaluación adoptado.

La entrevista inicial con cada docente permitió identificar y categorizar percepciones y creencias sobre la enseñanza, como referentes y en relación con la propia capacidad comunicativa.

Desde la perspectiva del alumnado, se administró un cuestionario (véase el anexo) a 580 estudiantes (61,57 % de la población) organizado en torno a: «Afirmaciones, expectativas e influencias» y «Grado de importancia otorgado a cada una de las competencias generales». Se añadió un ítem sobre si la asignatura ha favorecido el aprendizaje específico en materia comunicativa oral y la calificación de su capacidad comunicativa oral.

Los resultados respecto al contexto, «La Universidad facilita situaciones donde desarrollar la competencia comunicativa oral a través de presentaciones en público», donde (Q3, = 2,89 y una S = 0,88), más del 60 % de las opiniones se asocian a los valores más altos. Respecto al «Clima del aula como espacio comunicativos facilitador» (Q4, = 2,70 y una S = 0,81), más del 60 % de las respuestas son de la franja más alta.

En relación con la evaluación, más del 50 % de las afirmaciones sitúan la

respuesta entre la franja de alta valoración. Un 65,35 % valora positivamente que «El peso de la presentación en público en la calificación final incide en mi dedicación y la calidad de los resultados». El ítem «La experiencia de hablar en público me ha permitido desarrollar una mayor seguridad» es puntuado en los valores más altos por el 72,41 %.

Entre los resultados y los factores de aprendizaje, en cuanto a la «Eficacia comunicativa oral», el 64 % de los estudiantes puntúan en la franja alta. El ítem «Influencia del estilo comunicativo docente» es variable; el 50 % de las opiniones valoran alta o muy alta la influencia, pero pasa de un 94,29 % en un contexto específico a un 19,05 % en otro, lo que denota que este es un indicador contextual.

El alumnado otorgó una elevada consideración al peso de la actividad, el 65,35 %. El peso de la presentación en público en la calificación final incide en la dedicación a su preparación y a la calidad de los resultados.

La percepción comunicativa oral manifestada y los aspectos relacionados con la influencia del estilo comunicativo docente se valoran más en la muestra de máster (= 7,42) y menos entre los estudiantes de primer curso de grado (= 6,60). Así, la percepción competencial es más alta entre el alumnado de máster (= 7,42) y menor entre el alumnado de grado (= 6,68).

La ponderación de la actividad de presentación oral mejor valorada fue para la opción en que la presentación tenía un peso del 20 % de la nota final (70,47 %) y la más baja se dio en el caso de la asignatura optativa.

2.6. Conclusiones

Las competencias del profesorado universitario del siglo XXI configuran una nueva identidad docente (Monereo, 2014), necesaria para desarrollar su actividad en este nuevo marco de referencia. Nuevos objetivos, nuevos hábitos de trabajo donde se ponen en juego también aspectos de carácter cognitivo, emocionales y éticos. La transformación de la práctica educativa «no puede abordarse únicamente desde la formación del profesorado, individualmente considerado, y en programas situados al margen de los problemas y retos específicos de sus titulaciones» (Cabaní et al., citado en Monereo, 2014, p. 35).

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

•¿Qué competencias se proponen?

•¿Cuál es la progresión de aprendizaje de dichas competencias?

•¿Cómo y dónde se demuestra el desarrollo competencial?

El desarrollo de contextos didácticos promotores de la competencia comunicativa oral entre los futuros titulados implica tomar decisiones sobre cuáles son los que facilitan este desarrollo. Adquieren una especial relevancia aquellos programas fundamentados en torno a la consideración del docente como referente comunicativo de impacto (Sanz Picanyol, 2005, p. 11).

En definitiva, incidir en la mejora comunicativa oral docente impacta en la mejora de la comprensión del alumnado, quien a su vez ejerce un rol de referente comunicativo en el contexto educativo. Todo apunta a que los contextos de

enseñanza-aprendizaje universitarios que tienen en cuenta este desarrollo aseguran la calidad de la docencia a través de procesos de desarrollo competencial orientados a la toma de conciencia.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: Gimeno, J. (comp.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

De la Mano González, M. (2009). L'avaluació per competències: proposta d'un sistema de mesura per al Grau d'Informació i Documentació. BID, 23. Facultat de Biblioteconomia i Documentació, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/bid/23/delamano1.htm>

Durán, C, López, I, Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula. Barcelona: Octaedro.

Entwistle, N. J. (1986), Approaches to learning in Higher Education: effects of motivation and perceptions of the learning environment. San Francisco: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Entwistle, N. J. y Ramsden, P. (1990). Contrasting forms as understanding for degree examinations: the student experience and its implications. Higher Education, 22, 205-227.

Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990). Approaches to studying and preferences for teaching in higher education: implications for students rating. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta.

Escandell Vidal, M. V. (2014). La comunicación. Lengua, cognición y sociedad. Madrid: Akal.

García Ramos, J. M. (2012). Fundamentos pedagógicos de la evaluación. Madrid: Síntesis.

Hernández-Escolano, C. (2016). La competència comunicativa oral a la universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l' àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d'impacte entre l'alumnat (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramon Llull/FPCEEB. <http://hdl.handle.net/10803/359391>

Hernández Pina, F. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. Madrid: La Muralla.

Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, A. y Abella García, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. Revista de Investigación en Educación, 13. <http://webs.uvigo.es/reined/>

Le Boterf, G. (2000). Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Gestión 2000.

Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. Educación XXI, 17 (2), 35-55. Doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478.

Monereo, C. (coord.) (2014). Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos. Barcelona: Octaedro/IDP-ICE, UB.

Ninio, A. y Snow, C. E. (1988). The development of pragmatics: Learning to use language appropriately. En: Bhatia, T. y Ritchie, W. (eds.). Handbook of language acquisition. Nueva York: Academic Press.

Owens, R. E. Jr. (2003). Desarrollo del lenguaje, Madrid: Pearson Educación/Prentice Hall.

Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (coords.) (2009). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M. A. (2007). La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana. Buenos Aires: Bonum Narcea.

Sanz Picanyol, G. (2005). Comunicació efectiva a l’aula. Tècniques d’expressió oral per a docents. Barcelona: Graó.

3. EL DESARROLLO COMPETENCIAL DOCENTE UNIVERSITARIO: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INNOVACIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA

— Montserrat Alguacil de Nicolás

Grupo de investigación PSITIC, Universidad Ramon Llull

Una cosa es saber y otra saber enseñar.

CICERÓN

Resumen

En este capítulo se desarrolla la noción de competencia en el marco de la innovación universitaria, planteada desde la perspectiva del ejercicio profesional de la docencia. El cambio metodológico en la Educación Superior apuesta por el desarrollo de competencias transversales en el perfil profesional, y para ello se requiere crear entornos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la asimilación, el crecimiento y el desarrollo personal de los graduados, independientemente de la titulación. Así, los docentes universitarios constituyen referentes de identificación positiva que contribuyen a la edificación del perfil profesional del estudiante. Por todo ello, la Educación Superior se enfrenta a un escenario esperanzador, pero requiere revolucionar sus modelos docentes y, por consiguiente, sus programas de cambio y modelos de formación inicial y continua desde una óptica competencial.

3.1. La competencia como eje de la innovación docente universitaria

La innovación docente en las universidades interpela muchos y complejos ámbitos, como la comunicación abierta y fluida con la sociedad, la incorporación crítica de las nuevas tecnologías o la propia estructura académica y el sistema formativo. Desde esta perspectiva, la innovación se ve inmersa en un proyecto de actualización, capaz de contribuir al desarrollo personal, profesional y social.

Los estudios sobre los modelos de innovación en el ámbito empresarial y en el universitario (Lester y Piore, 2004) se pueden orientar a un enfoque analítico, donde la organización establece la innovación como objetivo a través de la generación de proyectos, o hacia un modelo interpretativo centrado en el proceso por encima del producto.

En las últimas décadas, las universidades han hecho una apuesta estratégica por la innovación educativa para la mejora de la calidad educativa. Los cambios sociales y la incursión de las nuevas tecnologías y el protagonismo del estudiante como eje de los procesos de formación en competencias, entre otros factores, han consolidado la necesidad de renovar sus estilos de enseñanza y modelos de aprendizaje.

Uno de los aspectos más significativos de este cambio de la Educación Superior es el planteamiento de titulaciones desde la perspectiva del desarrollo de competencias (Declaración de Bolonia, 1999). Este modelo renueva el modelo clásico de la enseñanza universitaria (Benito y Cruz,, 2005) y transforma la oferta formativa (Rué, 2007), caracterizada por escenarios docentes tradicionales, basados fundamentalmente en la adquisición de contenidos a través de clases magistrales y articulados, a partir de asignaturas, por nuevas coreografías didácticas. Como afirma Roe (2002), los estudiantes han de ser capaces de realizar adecuadamente un trabajo, función o rol a través de un proceso de aprendizaje, empleando estrategias que integren conocimientos, habilidades y actitudes (Alguacil et al., 2013).

Así, la piedra angular del diseño formativo universitario son las competencias

que hay que desarrollar por parte de los titulados (Artismuño, 2005). Un enfoque curricular competencial encuentra su sentido en el marco de un paradigma centrado en el aprendizaje (Prieto, 2008), que dota al estudiante de protagonismo (Hernández Pina et al., 2005; Morales, 2005; Aguaded y Fonseca, 2007) y brinda la oportunidad de abrir un espacio de reflexión para el profesorado y para la universidad, en el cual impulsar una mayor cercanía con la sociedad (Yañiz y Villardón, 2006).

Pero ¿qué se entiende por competencia? En el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) se define como una combinación dinámica de atributos, que integra conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que se es capaz de demostrar al final de un proceso educativo.

El proyecto «Definition and selection of competencies» de la OCDE y el Ministerio de Educación y Ciencia (2005) define y selecciona las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad; las considera como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Perrenoud (2004) incluye esquemas de pensamiento (saberes complejos que guían la acción), saberes (qué), saberes procedimentales (cómo) y actitudes.

Las diversas definiciones coinciden en considerar la competencia una actuación eficiente en un contexto determinado, como conocimientos interrelacionados con actitudes, pleno desarrollo de la persona como finalidad de la educación, aprendizaje funcional a partir de situaciones y problemas reales, agrupación de disciplinas provocada por dicha funcionalidad de las competencias, evaluación de procesos e integración de distintos ámbitos: social, interpersonal, personal y profesional (Zabala y Arnau, 2007).

En cuanto al ámbito de la docencia universitaria, resalta la necesidad de contribuir a formar profesorado con capacidad reflexiva, crítica y de compromiso con la excelencia de la enseñanza, con una clara orientación a facilitar al alumnado un aprendizaje comprensivo. En esta dimensión de la profesión docente es importante tener en cuenta las siete competencias que, por ejemplo, concreta Cano (2007): la capacidad de planificar y organizar el propio

trabajo, de comunicarse, de trabajar en equipo, de afrontar conflictos desarrollando habilidades interpersonales, de utilizar las nuevas tecnologías, de revisar constantemente el trabajo y de hacer todo ello con responsabilidad y realismo, conociendo las propias posibilidades y debilidades.

Otra clasificación centrada en los planes de formación docente orientados a la mejora de la calidad del sistema y de la actividad del profesorado universitario es la del Grupo Interuniversitario de Formación Docente Universitaria (GIFD), que identifica seis competencias docentes propias de su función (Torra, 2012) a partir del contexto de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): competencia interpersonal, competencia metodológica, competencia comunicativa, competencia de planificación y gestión de la docencia, competencia de trabajo en equipo y competencia de innovación.

El actual contexto entiende las competencias como aptitudes que hay que promover, que incorporan conocimientos académicos, pero también la práctica profesional. Y se requiere una revisión de la tarea docente de organización de las materias, de metodología, de evaluación y de recursos didácticos para responder a las oportunidades que ofrece el actual contexto universitario. En dichos espacios, los procesos de aprendizaje tienden a orientarse hacia la acción del participante, donde la situación de trabajo es en sí una situación para aprender (Tejada, 2007).

Este replanteamiento metodológico y organizativo de la concepción del aprendizaje ha llevado a formular distintas propuestas de modelos de estilo docente universitario para la formación de los futuros profesionales, fundamentadas en el desarrollo de las competencias cognitivas y las habilidades sociales y profesionales, en las que el rol protagonista del estudiante y el carácter orientador de la tarea docente concurren en una visión constructivista del proceso de enseñanza, que incluye el desarrollo de unas buenas habilidades comunicativas (Hermansen et al., 2004).

3.2. El desarrollo competencial docente y la innovación universitaria institucional

Respecto a los agentes participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (aprendiz y docente, hay que considerar la doble perspectiva del perfil competencial: por un lado, el que debe alcanzar el graduado; por otro, las habilidades didácticas que facilitan estos aprendizajes. El impacto de las habilidades docentes en el desarrollo competencial del alumnado es una referencia continua (De la Mano, 2009).

La cuestión clave es identificar las competencias significativas que hay que desarrollar y asumir el cambio epistemológico, que conlleva una nueva manera de entender el conocimiento, de cómo y quién lo construye para aprehender su verdadera dimensión compleja (Morin, 2011), teniendo en cuenta que la actividad docente universitaria se configura a partir de la relación dinámica existente entre tres grandes ámbitos: el pedagógico-curricular, el del saber y el intelectual discursivo.

Cuando se habla de desarrollo profesional no se está tratando algo que afecta únicamente al profesorado (Mateo, 2012), sino de un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución, a toda la comunidad universitaria y al contexto donde se ubica.

Según el principio de «participación periférica compartida» de Lave y Wenger (1991), la acción formativa prioritaria de la universidad reside en promover la configuración de equipos docentes constituidos como comunidad disciplinar. En estos entornos se produce la formación en su máxima expresión y sus participantes se transforman fundamentalmente a raíz de sus interacciones compartidas.

Además, la integración de las nuevas tecnologías en un proceso constante e imparable de expansión de la virtualidad y de la digitalización debe ser otro de los pilares de los procesos de innovación docente. Esto no significa que su desembarco en el aula suponga, per se, buenas prácticas innovadoras, o que esta conectividad agote la totalidad de la innovación, bajo el criterio de que no puede

haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de alta tecnología, en una visión puramente tecnocéntrica o de uso exclusivamente instrumental. No resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para revertir estas herramientas en verdaderos recursos de creatividad educativa.

El perfil docente universitario necesita la competencia de innovación docente, «entendida desde el punto de vista de la capacidad para crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientadas a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que entronca con la definición generalizada de la innovación educativa» (Pagès et al., 2015, p. 35).

Así, para una docencia de calidad, el docente universitario es un elemento clave en todo este proceso. En el nuevo marco del EEES, el modelo educativo tiene la calidad como referente e implica pensar que en la universidad significa reconceptualizar el rol docente, del alumnado, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y de la gestión (Tomás et al., 2012).

3.3. Creencias sobre sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje e identidad docente

El rol docente conlleva dedicar gran parte de la actividad académica a la formación del alumnado. Y en esta tarea es clave identificar las ideas y creencias sobre qué es enseñar y aprender. Según, Elena Martín (Pozo y Pérez Echeverría, 2009) las creencias y conocimientos, explícitos y tácitos del profesorado sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos y sus propias creencias sobre la enseñanza condicionan su modelo de docencia.

Entre otros, los trabajos de Pozo (2008) señalan que el profesorado adopta, casi siempre de manera implícita, tres tipos de teorías sobre el significado de enseñar y aprender:

•Directa: el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado, basado en un modelo de transmisión.

•Interpretativa: el aprendizaje como resultado de la actividad mental del aprendiz, quien debe poner en marcha una serie de procesos mediadores (atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.) para que ese aprendizaje sea efectivo y reproductivo.

•Constructiva: admite la existencia de saberes múltiples, por lo que rompe la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad, y adquiere una función de guía de la reconstrucción cognitiva del objeto de estudio por parte del alumnado.

Estas tres orientaciones epistemológicas se complementarían con los trabajos de

Kember (1997), quien postula que los docentes suelen estar más preocupados por la estructura de los contenidos y su transmisión sistemática –coherente con una teoría directa– que por facilitar los procesos cognitivos de los estudiantes –concordaría con la lógica de las teorías interpretativas–, o por potenciar la interacción con los alumnos, ofreciendo andamiajes para su comprensión –alternativa próxima a la teoría constructiva–.

Respecto a la identidad docente, entendida como un proceso dinámico de construcción basado en la interacción entre un diálogo intrapsicológico en la mente del profesor y un diálogo interpsicológico con los otros (Monereo, 2014), se plantean cuestiones clave como: ¿cómo aprende a enseñar el profesorado universitario y cómo puede aprender a enseñar mejor?, ¿qué hacen los mejores docentes? (Bain, 2004). En este sentido, en un estudio realizado a partir de una muestra de profesorado identificado como de alta calidad docente (confirma los estudios recogidos por Elena Martín, citado en Pozo y Pérez Echeverría, 2009), los docentes más competentes tienen concepciones de carácter constructivo, centradas en el estudiante y en el aprendizaje. Añade más características, tales como la manera de evaluar que implica el planteamiento de situaciones auténticas y funcionales, la capacidad de atender la diversidad o la confianza en que sus estudiantes son capaces de aprender.

3.4. Modelos y tendencias en la formación del docente universitario

¿Con qué modelos llevar a cabo programas formativos docentes orientados al desarrollo de competencias? Para responder a esta cuestión, podemos, por ejemplo, repasar los cinco modelos formativos docentes universitarios de Feixas et al. (2015) en la formación docente universitaria: academicista, humanista, tecnológico, interpretativo y crítico.

O los que propone Villar (2004) a partir de cuatro modelos de desarrollo profesional:

•perfeccionamiento individual, que identifica y resuelve las necesidades específicas de cada docente.;

•evaluación para la mejora de la enseñanza, ofrece la retroalimentación, donde la evaluación es el inicio de un proceso formativo;

•la indagación, desde la reflexión de la propia práctica;

•planteamiento organizativo, que ubica al docente en un contexto, en una cultura o en un clima organizativo, desde donde se perfecciona.

Los modelos de desarrollo docente que parten de un planteamiento progresivo y gradual e inciden en el fomento de la capacidad reflexiva del docente a través de la práctica en su puesto de trabajo con el apoyo de pares favorecen cambios a

diferentes niveles que van desde el nivel individual al estructural (Feixas et al., 2015).

La construcción de una identidad competencial docente (Akkerman y Meijier, 2011; Monereo, 2014) implica también la construcción de una identidad competencial comunicativa, porque impacta directamente en el aprendizaje del alumnado (Camus et al., 2019). En este marco se justifica la presencia de la comunicación oral en la formación docente porque es una competencia transversal profesional del EEES y compleja porque integra habilidades de carácter disciplinar, técnico y personal. Se trata también de una competencia muy valorada en el entorno académico, sobre todo en el profesional (González y Wagenaar, 2003; Hernández Pina, 2005; Durán et al., 2009; Villa y Poblete 2007; Blanco, 2009).

Según los trabajos del GIFD, es una de las competencias más valoradas entre la comunidad académica (Torra, 2012), que en el estudio obtiene un elevado grado de importancia («mucha», 54 %, y «bastante», 42 %), y obtiene la media más alta en el indicador: «Explicar con claridad y entusiasmo» (3,74).

3.5. Conclusiones

La universidad está inmersa, como otros sectores, en un proceso de innovación requerido por los cambios que se han producido a nivel global. Dado que la innovación educativa universitaria interpela a toda la comunidad y a la propia organización, el docente es, sin duda, uno de los agentes relevantes en este proceso. Y en esta centralidad del nuevo rol docente se requiere una formación inicial y continua capacitadora para un aprendizaje basado en competencias desde una perspectiva colaborativa y participativa.

En cuanto a promover la formación de las competencias docentes universitarias, más concretamente de las competencias comunicativas en el marco de una universidad que apuesta por la innovación, es necesario que la evaluación y acreditación del profesorado (hasta el momento basada en la investigación mediante artículos publicados en revistas clasificadas con alto nivel de impacto) incluya explícitamente la calidad de la docencia y la transferencia entre sus criterios, lo cual contribuirá a visibilizar la importancia de la formación docente como un eje de la innovación y de la calidad universitaria.

Bibliografía

Aguaded, J. I. y Fonseca, C. (2007). Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria. Madrid: Netbiblo.

Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. Teaching and Teaching Education, 27 (2), 208-319.

Alguacil, M., Boqué, M. C. y Pañellas, M. (2013). Views of university teachers after implementing the proposals of the European Higher Education Area. Literacy Information and Computer Education Journal, 4, 1066-1074.

Alsina, A. (2002). De los contenidos a las competencias numéricas en la enseñanza obligatoria. Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas, 29, 55-66.

Artismuño, A. (2005). Las competencias en la Educación Superior: ¿demonio u oportunidad? Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>

Bain, K. (2004). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia: Publicacions de la Universidad de Valencia.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.

Blanco, A. (coord.) (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea/Universidad Europea de Madrid.

Camus, M. M., Iglesias, M. y Lozano, I. (2019). Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación. Enseñanza & Teaching, 37 (1), 83-101. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et201937183101>. Consultado en noviembre de 2019.

Cano, E. (2007). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.

De la Mano González, M. (2009). L'avaluació per competències: proposta d'un sistema de mesura per al Grau d'Informació i Documentació. BID, 23. Facultat de Biblioteconomia i Documentació, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/bid/23/delamano1.htm>. Consultado en septiembre de 2019.

Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula. Barcelona: Octaedro.

Feixas, M., Lagos; P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. Impacto y transferencia de la formación. Revista de Investigación Educativa, 33 (1), 179-190. <http://educar.uab.cat>. Consultado en septiembre de 2019.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase I. Universidad de Groningen/Universidad de Deusto. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>. Consultado en septiembre de 2019.

Hermansen, A., Olguín, N. y Rozas, J. L. (2004). Módulos de aprendizaje: una propuesta didáctica. Extramuros, 3, 11-22.

Hernández Pina, F. et al. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid: La Muralla.

Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university aca demics' conceptions of teaching. Learning and Instruction, 7, 255-275.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Nueva York: Cambridge University Press.

Lester, R. y Piore, M. (2004). Innovation: the missing dimension. Cambridge: Harvard University Press.

Mateo, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. Revista de Docencia Universitaria (REDU), 10 (2), 211-224.

Monereo, C. (coord.) (2014). Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos. Barcelona: Octaedro/IDP-ICE, UB.

Morales, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. <http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/ense%-C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf>. Consultado en septiembre de 2019.

Morin, E. (2011). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download Consultado en septiembre de 2019.

Pagés, T., Hernández-Escolano, C., Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, I., Márquez, D., Sabaté, S. y Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. Revista Aloma, 34 (1): 33-43. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/282/199>. Consultado en julio de 2019.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. Revista de Educación Comunicación Tecnológica, 3, (5), 1-27.

Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (coords.) (2009). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.

Prieto, L. (coord.) (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Octaedro/IDP-ICE, UB.

Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? European Psychologist, 7 (3), 192-202.

Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior. Barcelona: Narcea.

Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. Revista Iberoamericana de Educación, 43 (6), 1-12.

Tomás, M., Castro, D. y Freixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones

docente e investigadora del profesorado en la universidad. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10 (1), 343-367.

Torra, I. (coord.) (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria, 10 (2).

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero/Universidad de Deusto.

Villar, L. M. y Alegre, O. (2004). Manual para la excelencia en la enseñanza superior. Madrid: McGraw Hill.

Yañiz C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

BLOQUE II

EXPERIENCIAS

4. DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL EN LA ASIGNATURA DE GRADO ECONOMÍA DEL TRABAJO

— Joan Antoni Alujas Ruiz

Universidad de Barcelona

Resumen

El objetivo de este capítulo es describir la experiencia en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, tanto desde la perspectiva del docente como del alumnado, en una asignatura de carácter económico del Grado de Relaciones Laborales de la Universidad de Barcelona (UB). La importancia de dicha competencia se refleja en la memoria del título de grado que destaca la capacidad de comunicarse oralmente utilizando la terminología y las técnicas adecuadas como una de las competencias más valoradas en relación con los diversos perfiles profesionales de la titulación, tanto por parte de los académicos como de los titulados con experiencia y profesionales. En concreto y para la asignatura Economía del trabajo, de primer curso, se detalla cómo se ha preparado y en qué consiste la actividad de aprendizaje realizada para desarrollar la competencia comunicativa oral (una presentación en público basada en un trabajo en equipo previo), así como las distintas rúbricas que se han utilizado para su evaluación. Finalmente, se reflexiona sobre los resultados obtenidos y las propuestas de mejora.

4.1. ¿Cómo empezó todo?

En primer lugar, y relacionado con la metodología docente, cabe destacar que la implicación del alumnado en clase era un reto que había que afrontar, ya que apenas intervenía. En este contexto se planteó qué hacer de una manera organizada para fomentar la participación en la dinámica de clase, teniendo en cuenta que tenían una procedencia diversa (tanto de módulos de Formación Profesional como del Bachillerato). La primera propuesta fue que realizaran un trabajo en equipo y presentaran las conclusiones en público. Pero después de algunos cursos, la experiencia no acababa de funcionar, pues se daban unas presentaciones poco preparadas y se tenían dudas respecto a cómo evaluarlas.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta la importancia que cada vez más se otorgaba a las competencias transversales, entre ellas la comunicación oral, tal como señala Cano (2008), se planteó qué hacer como docente para mejorar dicha competencia y a la vez cómo evaluarla. Ante esta preocupación y dado que eran estudiantes en proceso de adaptación a la universidad y un grupo numeroso, se aceptó participar en el programa de mejora competencial docente en comunicación oral (Hernández-Escolano, 2016). En ese contexto, se desarrolló una actividad que encajaba en las experiencias de innovación docente y cuyo objetivo era desarrollar la competencia comunicativa oral que realmente implicara al alumnado y tuviera unos criterios sistematizados de evaluación y con peso en la nota final.

4.2. Marco teórico

El uso del lenguaje formal propio de cada profesión, tanto el hablado como el escrito, es un requisito de aceptación plena del profesional dentro del grupo de colegas, además de ser una habilidad necesaria para un correcto desempeño del trabajo (Fernández y Cruz, 2012). En el ámbito específico de las relaciones laborales, la capacidad de comunicarse oralmente es una de las competencias más valoradas en relación con los diversos perfiles profesionales de la titulación.

El hecho de escoger entre las competencias generales, las comunicativas orales estructuradas, en concreto las presentaciones en público en el contexto académico, fue debido a que se caracterizan por ser especialmente complejas. Las exposiciones orales implican la integración del conocimiento sobre el tema y la capacidad para comunicarlo adecuadamente al contexto, la intención y el espacio temporal, además de requerir herramientas de soporte y equilibrio entre los recursos lingüísticos y no lingüísticos (Hernández-Escolano, 2012).

La integración de la evaluación como herramienta de aprendizaje es clave, ya que el enfoque de dicha evaluación incide en la mejora de la competencia oral como parte del éxito del propio proceso formativo, tal como respaldan diferentes investigaciones. En el estudio de Huxham, Campbell y Westwood (2012) se pone de manifiesto que la evaluación oral está asociada a una mayor implicación del alumnado y a unos mejores resultados, además de ser un elemento importante que potencia la conciencia profesional de los educandos.

El dominio de la comunicación oral implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos por medio de la palabra. Desde este punto de vista, la exposición oral como competencia instrumental de los estudiantes en relación con su futuro profesional adquiere notable relevancia en el ámbito universitario (Carrasco y Corral, 2018).

En cuanto a la perspectiva docente, las competencias más relevantes del profesorado universitario son la competencia interpersonal, la competencia metodológica, la competencia comunicativa, la competencia de planificación y gestión de la docencia, la competencia de trabajo en equipo y la competencia de innovación (Torra et al., 2012).

Las exposiciones orales y la defensa pública de trabajos son una práctica habitual a la cual el alumnado se enfrenta a menudo con inseguridad y desprovisto de suficientes herramientas. Entre los factores que pueden explicar esta carencia, hay dos que parecen tener un peso específico: por un lado, la preeminencia que el discurso escrito ha tenido tradicionalmente sobre el discurso oral en el contexto universitario; por otro lado, y principalmente, el propio carácter transversal de la competencia oral (Moreno, 2014).

4.3. Contexto: diseño de la actividad

El punto de partida de la experiencia fue la planificación docente de un contexto comunicativo en un grupo de unos 80 estudiantes de la asignatura obligatoria Economía del trabajo (primer curso del Grado de Relaciones Laborales en la UB). En contraste con el modelo aplicado en cursos anteriores –donde solo se presentaban las conclusiones de un trabajo realizado en grupo, pero sin una pauta sistemática para su evaluación y que únicamente servía para redondear la nota final–, la innovación en la metodología de trabajo consistió en ofrecer la posibilidad de presentar en público actividades específicas de la asignatura (exposiciones orales sobre un tema concreto) y con un peso del 15 % en la nota global.

El objetivo fundamental era favorecer que cada estudiante, a través de presentaciones orales en público, desarrollara habilidades comunicativas que el entorno socioeconómico valora y que considera que los titulados universitarios han aprendido escasamente. La base de dichas presentaciones está formada por una serie de documentos relacionados con un tema de la asignatura o con una problemática concreta del mercado laboral.

Para llevar a cabo la evaluación de la capacidad de comunicación oral del alumnado se utilizó una rúbrica como pauta de observación. En este sentido, se explican en clase las pautas para realizar una comunicación oral adecuada. Los estudiantes realizaron una presentación en público del tema asignado durante aproximadamente diez minutos, respondieron a las preguntas que se les puedan realizar y son evaluados externamente por el docente. Esta evaluación es la que se utiliza para la calificación de la competencia de comunicación oral.

La pauta de observación utilizada fue la que plantea el proyecto interuniversitario ComComunicar, basada en el nivel de consecución de una serie de indicadores generales. En concreto, la rúbrica utilizada para valorar el grado de adquisición de la competencia comunicativa oral incluye un total de quince ítems de evaluación agrupados en tres componentes (lenguaje no verbal, lenguaje verbal e interés y eficacia) y tres niveles de consecución para cada uno de ellos (logrado, poco logrado, no logrado). Al final, para que la evaluación fuera más operativa se escogieron tres de cada uno de los diferentes aspectos que

considerar y, por tanto, un total de nueve rúbricas (cuadro 4.1).

Cuadro 4.1.Criterios de evaluación

Lenguaje no verbal
Gestualidad. Utilización de gestos que interactúen con la audiencia y faciliten l
Mirada. Adaptación del discurso a las reacciones observadas en la audiencia.
Volumen y entonación. Volumen adecuado, entonación variada y no monótona.

Fuente: ComComunicar (UPC, UAB y UdG) y elaboración propia.

4.4. Resultados

En primer lugar, cabe señalar que las rúbricas de evaluación de la presentación oral en público fueron explicadas con anterioridad, pero recordadas siempre antes de la primera sesión de exposición de cada grupo, por lo que se percibe una mejora en la presentación de los grupos de las sesiones llevadas a cabo en los últimos días, ya que tuvieron más tiempo para observar las deficiencias de los compañeros.

En general, la percepción desde el punto de vista docente fue que los criterios del lenguaje no verbal fueron poco logrados, seguramente porque el grupo de estudiantes era de primer curso y se percibía cierto nerviosismo a la hora de intervenir. Por otro lado, los criterios del lenguaje verbal sí se lograron, ya que en su mayoría llevaban bien preparados los temas de discusión y utilizaron un vocabulario adecuado. Finalmente, en el caso de los criterios de interés y eficacia, el que hace referencia al tiempo fue poco logrado debido a que algunos se excedían y otros acababan demasiado rápido, mientras que los criterios de conclusión y dominio del tema se lograron suficientemente.

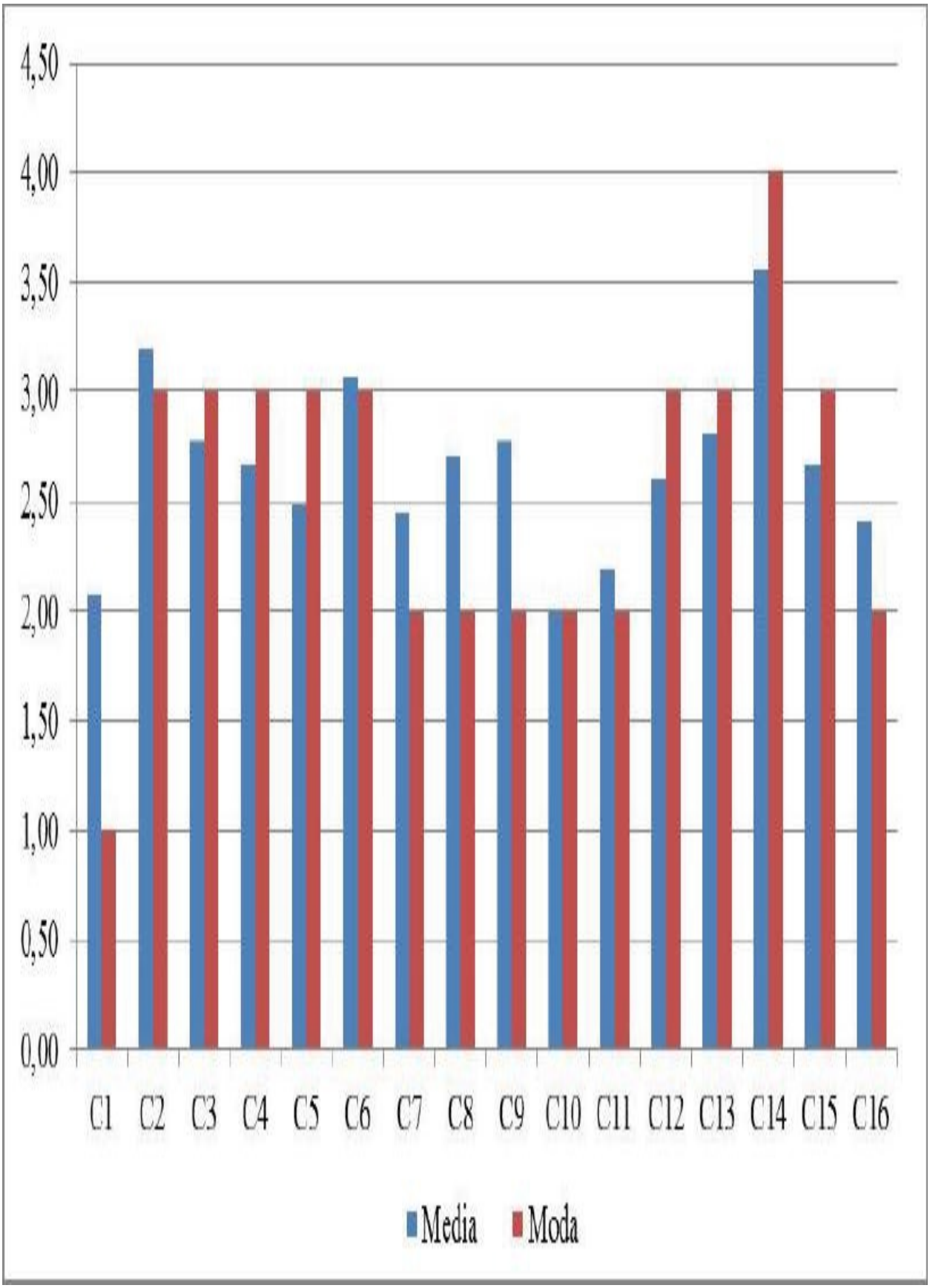
Los cuestionarios y encuestas que se pasaron al alumnado participante sirvieron para conocer sus expectativas y la valoración de la acción formativa llevada a cabo. En general, las respuestas obtenidas permiten constatar que los estudiantes eran conscientes de que la expresión oral era fundamental para su desarrollo personal, académico y profesional.

La encuesta de opinión del alumnado de grado proporcionó un número insuficiente de respuestas y no se generó ningún informe al respecto. Por esta razón, no se ha podido valorar de forma adecuada la satisfacción de los participantes en la actividad diseñada con la capacidad docente para explicar con claridad como indicador cualitativo de la experiencia de desarrollo de la competencia comunicativa oral. Sin embargo, si se comparan los tres cursos anteriores a la puesta en marcha de la acción formativa con los tres posteriores, se observa una ligera mejora de la valoración (pasando de media de 7,67 a 8,08 sobre 10), aunque hay que ser prudente debido al bajo grado de participación.

A diferencia de la encuesta institucional de la universidad, el cuestionario

dirigido a los estudiantes se administró en formato papel. Dicho cuestionario (véase anexo) se estructura en dos bloques: el primero sobre el grado de acuerdo sobre aspectos de la comunicación oral a través de presentaciones en público y el segundo, sobre el grado de importancia que se otorga a las competencias generales (Hernández-Escolano, 2016). Cabe señalar que la participación fue del 33,33 %, seguramente debido a que en las últimas semanas de clase se realizan pruebas de evaluación continua en las diferentes asignaturas y disminuye de forma notable la asistencia a clase.

Gráfico 4.1.Media y moda de las cuestiones del bloque I


4,50
4,00
3,50
3,00
2,50
2,00
1,50
1,00
0,50
0,00
C1
C2
C3
C4
C5
C6
C7
C8
C9
C10
C11
C12
C13
C14
C15
C16
Media
Moda

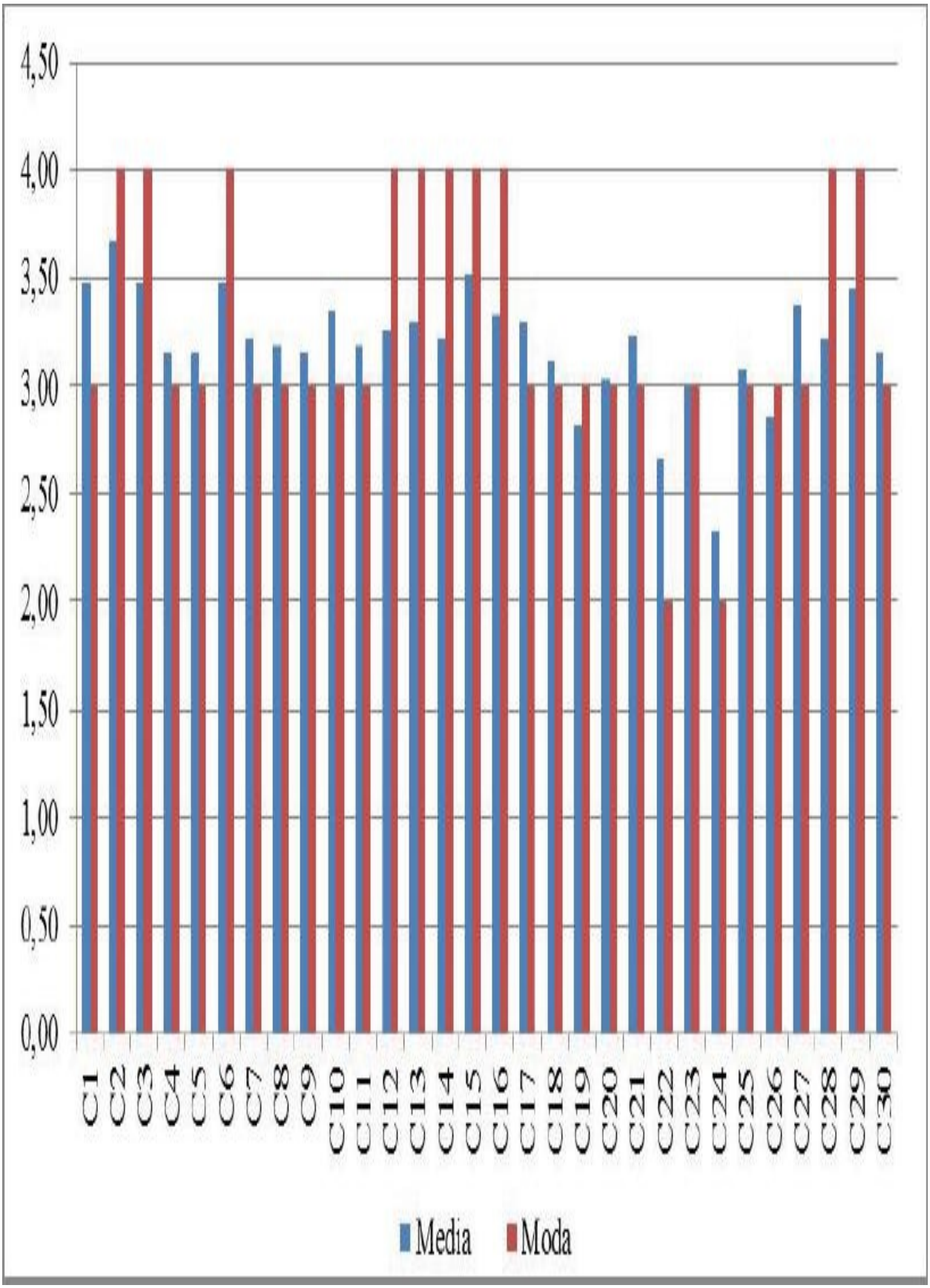
Fuente: Hernández-Escolano (2016) y elaboración propia.

En el primer bloque, y en relación con el contexto, destaca la valoración de la cuestión «Estudiar en la universidad me facilita situaciones donde desarrollar la competencia comunicativa oral a través de presentaciones en público» (C3), que registra una media de 2,78 (gráfico 4.1). En el caso de los indicadores de desarrollo competencial, la valoración más alta se registra en la cuestión «Estructuro la presentación para que el público la comprenda mejor» (C6), con un 3,07. Por el contrario, el grado de acuerdo más bajo corresponde a la cuestión «Domino diferentes géneros y estrategias que faciliten la comunicación oral» (C10), con un 2,00 (gráfico 4.1).

Respecto al apartado sobre la evaluación, destaca la cuestión «La experiencia de presentar en público me ha permitido lograr mayor seguridad y más recursos para hablar en público» (C13), que se anota una media de 2,81 (gráfico 4.1).

Respecto a las expectativas, la cuestión «Grado de importancia otorgada a la competencia comunicativa oral para mi futuro profesional y académico» (C14) es el ítem del primer bloque del cuestionario que obtiene una puntuación más alta con un 3,56, donde el 66 % de las respuestas se sitúan en el valor de 4 (gráfico 4.1). En el último apartado, sobre el dominio competencial oral formal, la cuestión sobre la «Influencia del estilo comunicativo docente» (C16) registra una media de 2,41 con un 60 % de respuestas en el valor de 2 (gráfico 4.1).

Gráfico 4.2.Media y moda de las cuestiones del bloque 2


4,50
4,00
3,50
3,00
2,50
2,00
1,50
1,00
0,50
0,00
C1
C2
C3
C4
C5
C6
C7
C8
C9
C10
C11
C12
C13
C14
C15
C16
C17
C18
C19
C20
C21
C22
C23
C24
C25
C26
C27
C28
C29
C30
Media
Moda

Fuente: Elaboración propia adaptado de Proyecto Tuning (2007), Hernández-Escolano (2016).

Por otro lado, en el segundo bloque del cuestionario, referido a las competencias generales y tal como se refleja en el gráfico 4.2, las más valoradas son «Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica» (C2), «Resolución de problemas» (C15), «Capacidad de análisis y de síntesis» (C1), «Planificación y gestión del tiempo» (C3) y «Comunicación oral y escrita en la propia lengua» (C6). En sentido contrario, aquellas que menos ha seleccionado el alumnado han sido «Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad» (C22), «Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países» (C24), «Liderazgo» (C19) y «Diseño y gestión de proyectos» (C26).

En cuanto a dos cuestiones asociadas al contexto y percepción competencial, a la cuestión planteada sobre si «La asignatura ha favorecido el aprendizaje específico en materia comunicativa oral», la respuesta ha sido afirmativa para el 44,44 %. Y en la pregunta sobre «Cómo calificarías tu capacidad comunicativa oral», la valoración fue de un 6,20 sobre 10, con una elevada dispersión de las puntuaciones.

Respecto a los resultados sobre el rendimiento académico, cabe señalar que los estudiantes pueden escoger a principio de curso si optan por evaluación continua o por evaluación única. En el primer caso, la nota final es el resultado de diversas actividades además del examen –entre ellas, la presentación oral en público–; mientras que en el segundo caso la nota final la conforma únicamente el examen. Los resultados en relación con el rendimiento muestran que la nota media de evaluación continua es 6,6, mientras que para la evaluación única es de 4,7. Por tanto, la evaluación de la competencia comunicativa oral parece contribuir a mejorar en conjunto las calificaciones de la asignatura, aunque de forma limitada, ya que su peso en la nota final fue del 15 %.

Desde el punto de vista docente, la participación en el programa de desarrollo competencial ha supuesto un cambio comunicativo en la docencia que se refleja en diversos aspectos. En este sentido, la actividad realizada ha contribuido a reforzar la competencia oral docente, de modo que ha mejorado en aspectos

como explicar con claridad y entusiasmo, facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones y, por último, escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.

4.5. Conclusiones y propuestas de mejora

La actividad propuesta para desarrollar la competencia comunicativa oral forma parte de una metodología de aprendizaje que incorpora la presentación oral en público a partir de documentos relacionados con un tema de la asignatura o con una problemática concreta del mercado laboral. Las rúbricas utilizadas para la evaluación de las presentaciones orales se agruparon en tres componentes (lenguaje no verbal, lenguaje verbal e interés y eficacia) y tres niveles de consecución para cada uno de ellos (logrado, poco logrado, no logrado).

El resultado alcanzado en la actividad fue una participación en clase mucho más fluida y unas presentaciones en público que, a diferencia de lo que se hacía anteriormente, reflejan un trabajo previo y están bien estructuradas. En cuanto al rendimiento académico, tal como cabía esperar, la nota media de evaluación continua es superior a la media de evaluación única. Por tanto, la evaluación de la competencia comunicativa oral, que forma parte de la evaluación continua, parece contribuir a mejorar en conjunto las calificaciones de la asignatura debido a que el esfuerzo realizado a la hora de elaborar las presentaciones facilita la preparación del examen final.

Las respuestas obtenidas a partir de los cuestionarios de valoración de la actividad permiten constatar que el alumnado percibe que la competencia comunicativa oral es fundamental para su desarrollo personal, académico y profesional, aunque considera también que no se ofrecen suficientes herramientas para lograr dicha competencia.

Desde la perspectiva docente, la toma de conciencia de la importancia de los aspectos comunicativos, como explicar con claridad y entusiasmo y escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros, inciden en la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes y, al mismo tiempo, en la propia comprensión de la materia objeto de la asignatura, puesto que se consigue en mayor medida mantener la atención y el interés en las clases.

La valoración positiva que se realiza de la presentación oral en público como una estrategia de innovación docente y su efecto sobre la mejora de la competencia comunicativa docente no es óbice para saber identificar las barreras

a la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan superarlas. En este sentido, el docente, como referente comunicativo oral y como diseñador de contextos de aprendizaje, debe facilitar el diálogo y la interacción, utilizar recursos didácticos más vistosos y motivadores e identificar y ser consciente de las muletillas empleadas.

En relación con el diseño mismo de la actividad y con el objetivo de favorecer más la competencia comunicativa oral, las propuestas de mejora incluirían promediar las calificaciones de la exposición oral realizadas por los compañeros con la calificación del docente para obtener así la nota final. Por último, cabría plantearse incrementar el peso en la calificación global, lo que seguramente redundaría en un mayor interés del alumnado por mejorar dicha competencia.

Bibliografía

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (3), 1-16.

Carrasco, S. y Corral, I. (2018). Docència universitària i innovació. Evolució i reptes a través dels CIDUI. Barcelona: Octaedro.

Fernández, B. y Cruz, E. (2012). La evaluación de la competencia en comunicación oral en la Enseñanza Superior. Revista del CIDUI, 1/2012.

Hernández-Escolano, C. (2016). La competència comunicativa oral a la Universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l' àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d'impacte entre l'alumnat (tesis doctoral). <https://www.tdx.cat/handle/10803/359391#page=1>. Consultado en septiembre de 2019.

Hernández-Escolano, C. y Alguacil, M. (2012). Competencias generales en la universidad. Competencia comunicativa docente y discente: el impacto de la atribución y la percepción de la tarea en los resultados de diseño, aprendizaje y evaluación de habilidades orales a través de técnicas de exposición. Revista del CIDUI, 1/2012.

Huxham, M., Campbell, F. y Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37 (1), 125-136.

Moreno, J. A. (2014). La comunicació oral en el context universitari. Reflexions arran d'una acció formativa orientada al desenvolupament de la comunicació oral de l'alumnat universitari. Revista del CIDUI, 1/2014.

Torra, I., Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X. y Pagès, T. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos al profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria, 10 (2), 21-56.

Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Girona (s/f). Recursos per avaluar competències comunicatives, ComComunicar. <https://wwwsltcom.webs.upc.edu/curso.php?idCurso=oral>. Consultado en septiembre de 2019.

5. IMPACTO DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA ESTADÍSTICA

— M. D. Márquez Cebrián

— X. Vilà Carnicero

(Universidad Autónoma de Barcelona)

Resumen

El capítulo recoge la descripción de las acciones realizadas y los resultados obtenidos en la asignatura Estadística I, del Grado de Administración y Dirección de Empresa (ADE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en el marco del «Programa para aprender, enseñar y evaluar competencias comunicativas orales a través de técnicas de presentación en público para docentes universitarios del ámbito de economía y empresa y la valoración del impacto entre el alumnado». Los resultados de la intervención realizada ponen de manifiesto la incidencia del programa en la mejora del desarrollo de la competencia oral de los docentes y cómo el diseño de una actividad académica permite desarrollar la comunicación oral de los estudiantes. Dado que la experiencia se ha llevado a cabo en dos grupos donde la docencia se realizaba en dos lenguas distintas (catalán e inglés), el contraste de los resultados ha constatado un mayor dominio de las habilidades orales al realizar presentaciones en público en el grupo que realizaba la docencia en inglés. En consecuencia, lo que en principio podría considerarse una barrera para el logro de un nivel adecuado de competencia oral, el idioma, puede convertirse en un facilitador gracias a la mayor conciencia que sobre estos aspectos adquieren los estudiantes que cursan sus estudios en otra lengua.

5.1. Introducción

¿En qué coinciden los agentes implicados en la formación universitaria en Economía y Empresa? En todos los casos, profesorado, estudiantes y entorno ocupador coinciden en valorar la importancia que la competencia comunicativa oral tiene en este ámbito (AQU Catalunya, 2018 y 2019; Cavanagh, Leeds y Peters, 2019; Society for Human Resource Management, 2018), pero la responsabilidad de mejorarla y de favorecer su desarrollo entre el alumnado recae en el ámbito docente.

Los autores del capítulo, conscientes de la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas tanto entre docentes como entre estudiantes, participaron en un programa de intervención ad hoc orientado al desarrollo de competencias para aprender, enseñar y evaluar competencias comunicativas orales a través de técnicas de presentación en público para docentes universitarios del ámbito de economía y empresa y la valoración del impacto entre el alumnado (Hernández-Escolano, 2016). Concretamente, la experiencia se centró en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en la asignatura Estadística I, del Grado de ADE de la UAB. Dicha materia es básica y obligatoria del plan de estudios de todos los grados de la Facultad de Economía y Empresa de la UAB y se imparte durante el primer curso.

El programa se desarrolló durante el curso 2013-2014 en dos grupos, que tenían como principal diferencia el hecho de que la docencia se imparte en diferentes lenguas (catalán e inglés). Esto permitió analizar también el impacto de un idioma extranjero que desarrolló la competencia oral. Además, el hecho de que se desarrolle en gran grupo (más de 80 matrículas) condiciona la interacción docente con los estudiantes y dificulta la realización de actividades que fomenten el desarrollo de la competencia oral del alumnado en contextos curriculares.

Así, el objetivo de este capítulo es mostrar el impacto de la intervención realizada en las habilidades comunicativas orales, tanto del docente como de los estudiantes. También analizar el impacto de una lengua extranjera en el desarrollo de la competencia oral por parte de los estudiantes. Para ello se describe en primer lugar la influencia que tuvo el programa (Hernández-

Escolano, 2016) en el desarrollo de la competencia oral de los propios docentes. En segundo lugar, se detalla el diseño e implementación de una actividad cuyo objetivo era el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes. A continuación, se realiza un análisis comparado de los resultados según la lengua de impartición de la docencia, para finalizar con la presentación de las conclusiones finales.

5.2. Desarrollo competencial docente de la comunicación oral

Los ejes del desarrollo competencial oral para los docentes se centraron en la identificación y observación de buenas prácticas y de referentes comunicativos eficaces, en la mejora de la propia competencial oral y, finalmente, en el diseño y evaluación de contextos de aprendizaje entre el alumnado que incorporan la competencia comunicativa oral.

La participación supuso para los autores, profesorado de la asignatura Estadística I, una reflexión sobre los diferentes elementos que configuran el proceso comunicativo, su impacto en la comprensión de la materia por parte de los estudiantes y, en consecuencia, sobre el desarrollo de la capacidad comunicativa oral del alumnado. También el retorno realizado de la observación en el aula de la actuación del docente, la observación de referentes comunicativos, así como la autoevaluación, permitió la mejora de diferentes aspectos de la propia competencia comunicativa docente. Los más destacados fueron:

•Comunicación no verbal: Se corrigieron «vicios» posturales y el uso ineficiente del tiempo; en general, la toma de conciencia de aspectos no verbales y de las barreras que añadían al proceso comunicativo.

•Dominio del espacio: La toma de conciencia de que se realiza docencia en un grupo «grande» es necesario dirigirse y atender a todo el alumnado, y considerar que hay elementos (disposición de la mesa, pantalla, etc.) que condicionan los resultados, como la atención visual del espacio, por ejemplo, y cómo el docente ha de buscar recursos para neutralizarlos.

•Modelado del discurso y aspectos prosódicos: Se atiende a la importancia de la entonación, las inflexiones de la voz, las pausas, las interrogaciones y

los silencios para captar la atención en el aula, así como de la estructura comprensiva del discurso, entre otros aspectos.

5.3. Diseño e implementación de una actividad para el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes

Un aspecto esencial de la experiencia fue el diseño y evaluación de contextos de aprendizaje que favorecieran el desarrollo de las habilidades comunicativas orales entre los estudiantes. Para ello se seleccionaron dos grupos de la asignatura Estadística I del Grado de ADE. Los estudiantes de ambos grupos tenían un nivel académico similar, su nota de corte solo difería en 0,4 y su nota media de admisión coincidía, como se recoge en la tabla 5.1.

Tabla 5.1.Comparativa nota de corte y nota media de admisión

Grupo	Nota de corte	Nota media de acceso
ADE_Cat	8,35	9,25
ADE_Eng	8,76	9,25

Se puede considerar que el único factor diferenciador entre ambos grupos era la lengua de docencia, catalán e inglés, ya que ambos docentes tenían un perfil muy parecido y la coordinación de la asignatura era muy elevada (materiales didácticos, actividades formativas y evaluativas, y organización). Sin embargo, el diseño de una actividad cuyo objetivo era mejorar la competencia oral de los estudiantes supuso todo un reto en el marco de la asignatura elegida, pues, aunque algunos factores podían actuar como facilitadores, se detectaron importantes barreras.

El hecho de que la guía docente de la asignatura (Vilà, 2013) incluyera el desarrollo de la competencia comunicativa oral supuso un elemento facilitador, pues justificaba el diseño de la actividad, «Capacidad de comunicación oral y escrita en catalán, castellano e inglés, que permita sintetizar y presentar oralmente y por escrito el trabajo realizado». Otro hecho favorecedor fue que la asignatura se impartiera en el segundo semestre de primer curso, pues ello garantizaba una mayor integración de los estudiantes en la universidad y que hubieran establecido vínculos entre sí.

La primera barrera era el tamaño del grupo, lo cual hacía inviable realizar una actividad individualizada, y la segunda era la propia naturaleza de la disciplina. Estadística I es una asignatura cuantitativa que tiene como objetivo la comprensión y utilización de las técnicas de análisis de datos y probabilísticas básicas; su aprendizaje está basado eminentemente en la resolución de problemas y ejercicios. Ante dichos condicionantes, se optó por diseñar una actividad que puntuaba para la nota final de la asignatura, basada en el estudio de las distribuciones de probabilidad para variables aleatorias discretas. La actividad se realizó en grupo y tenía un triple objetivo:

•Analizar la información para identificar la distribución de probabilidad teórica más adecuada para modelizar la variable y obtener su función de distribución a partir de una situación real caracterizada por aleatoriedad.

•Organizar el trabajo en equipo teniendo en cuenta especialmente la asignación de roles y la gestión del tiempo.

•Comunicar oralmente los resultados, argumentando y discutiendo con el resto de compañeros del grupo y otros grupos.

La sesión se dividió en dos partes (ver figura 5.1), una primera de presentación de la actividad y de resolución de los enunciados, y una segunda donde se realizaba la presentación oral de resultados.

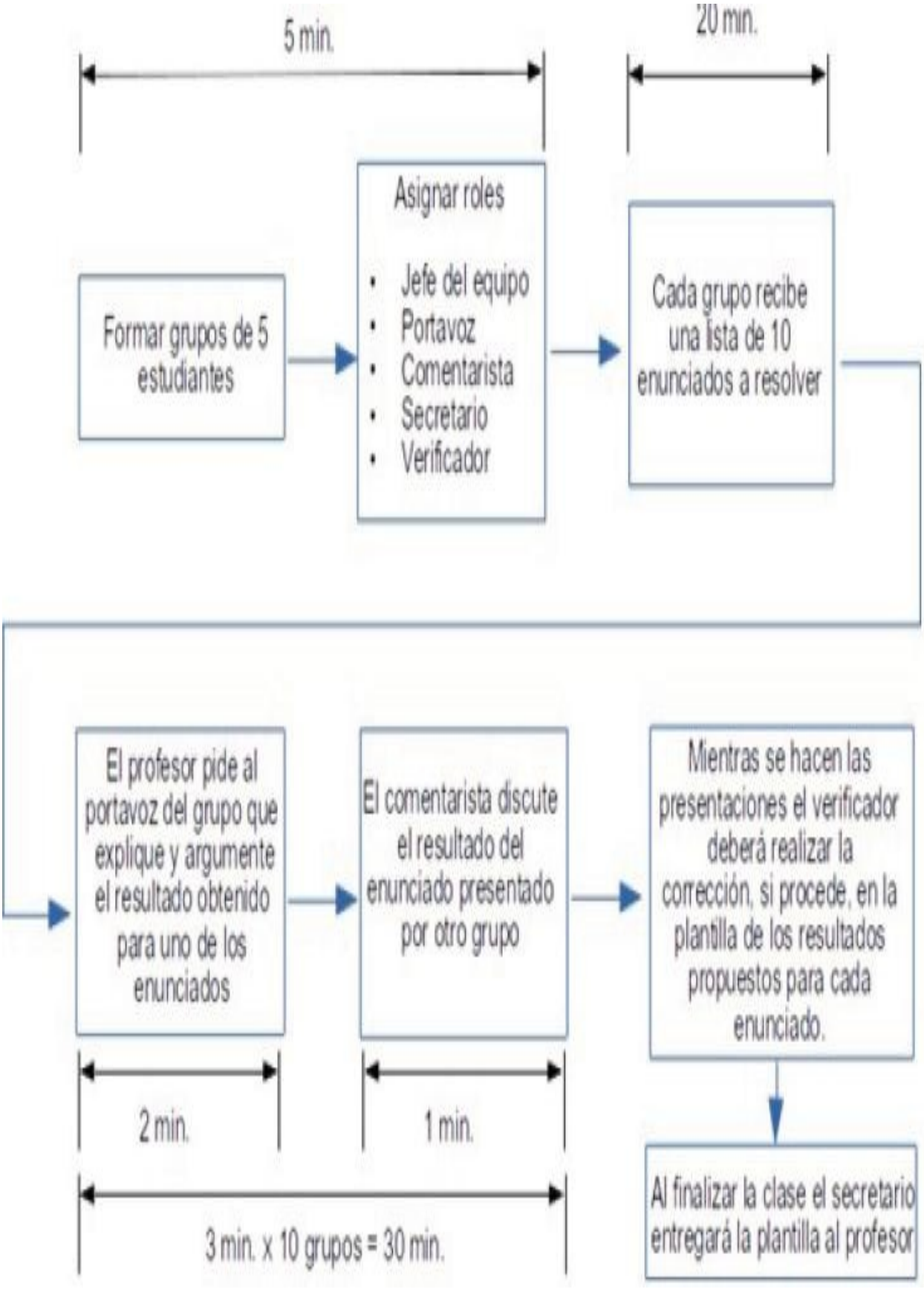

5 min.
20 min.
Formar grupos de 5 estudiantes
Asignar roles
Jefe del equipo
Portavoz
Comentarista
Secretario
Verificador
Cada grupo recibe una lista de 10 enunciados a resolver
El profesor pide al portavoz del grupo que explique y argumente el resultado obtenido para uno de los enunciados
El comentarista discute el resultado del enunciado presentado por otro grupo
Mientras se hacen las presentaciones el verificador deberá realizar la corrección, si procede, en la plantilla de los resultados propuestos para cada enunciado.
2 min.
1 min.
3 min. x 10 grupos = 30 min.
Al finalizar la clase el secretario entregará la plantilla al profesor

Figura 5.1.Diseño y organización de la actividad. (Fuente: elaboración propia).

Cada grupo recibió un documento con diez enunciados, cada uno de ellos describía una situación caracterizada por la aleatoriedad y que era necesario modelizar. A partir del análisis de la situación, los estudiantes debían determinar qué características dependían del azar y cuál era la variable aleatoria de interés, a partir de lo cual identificarían la distribución de probabilidad. En la práctica, identificar la distribución que modelizaba una situación concreta y conocer los parámetros que la caracterizaban fue difícil para algunos estudiantes. Así, el trabajo en equipo, la discusión y la argumentación durante la fase de identificación resultó enriquecedor para quienes se sentían menos cómodos en la representación abstracta de situaciones prácticas.

La evaluación de las habilidades orales se realizó durante la segunda parte, a partir de las intervenciones de cada portavoz y comentarista del equipo. Como la calificación de cada grupo era la misma para todos los miembros que lo conformaban, los estudiantes que no intervenían directamente en la presentación oral tuvieron que valorar previamente las competencias orales de cada componente. De esta manera, decidieron quiénes serían sus mejores representantes para obtener así una buena calificación de grupo.

Durante las presentaciones, cada docente evaluó las habilidades comunicativas de cada portavoz y comentarista en función de una rúbrica (Villa y Poblete, 2007) y a partir de un nivel competencial básico, al tratarse de estudiantes de primer curso. Aparte de los indicadores propuestos por Villa y Poblete, se incluyeron otros relacionados con aspectos prosódicos (volumen, entonación, ritmo y pronunciación), con el lenguaje no verbal (gestualidad y mirada), con los contenidos de la asignatura (dominio del tema) y aspectos lingüísticos (vocabulario). Este último indicador era importante, pues la disciplina requería haber obtenido el dominio del vocabulario técnico que le es propio.

La percepción de los estudiantes participantes se recogió utilizando cuestionarios. En ellos, mediante una escala de 1 a 4, expresaban su grado de acuerdo con diferentes afirmaciones, la importancia que le otorgaban o el grado

de consecución. El formato y contenido de estas encuestas se ofrece en el anexo.

5.4. Resultados

La valoración general de los autores de la intervención realizada es positiva, pues supuso mejorar sus competencias comunicativas orales, al descartar hábitos que dificultaban la comunicación y de los cuales no eran conscientes. Además, permitió reflexionar sobre la importancia y complejidad del dominio de estas habilidades. También la experiencia ha contribuido a que los docentes puedan evaluar ahora con más rigor el dominio de esta competencia en el marco de otras actividades académicas (presentación de trabajos de final de grado, final de máster o defensa de tesis doctorales).

Desde el punto de vista de los estudiantes, no se pudo analizar el impacto de la experiencia en la mejora de la comprensión de la asignatura al tratarse de una única actividad referida a un tema concreto del programa. Sin embargo, la evaluación de las habilidades comunicativas de los estudiantes permitió constatar la necesidad de trabajar este aspecto con más profundidad, pues se observaron dificultades en la comunicación de resultados técnicos.

Con el objetivo de analizar la importancia del idioma en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes, se han comparado los resultados de la encuesta sobre percepción y práctica reflexiva de la competencia comunicativa oral (Hernández-Escolano, 2016). La tabla 5.2 muestra las puntuaciones medias y desviaciones obtenidas, para cada pregunta, en cada grupo.

Tabla 5.2.Comparación puntuaciones medias en las preguntas de la encuesta sobre percepción y práctica reflexiva de la competencia comunicativa oral

		Grupo ADE_Cat		Grupo ADE_Eng			
Clasificación		Media	Desviación	Media	Desviación	Test	Significación
Previos	Q1	2,05	0,82	2,90	0,76	-5,11	***
	Q2	2,86	0,72	2,96	0,75	-0,67	
Contexto	Q3	2,32	0,93	2,36	0,92	-0,22	
	Q4	2,24	0,62	2,57	0,91	-2,01	**
Desarrollo competencial	Q5	2,32	0,82	2,68	0,84	-2,07	**
	Q6	2,79	0,75	3,29	0,61	-3,45	***
	Q7	2,57	0,86	2,84	0,87	-1,49	
	Q8	2,79	0,98	3,00	0,83	-1,12	
	Q9	2,60	0,89	3,02	0,77	-2,43	**
	Q10	1,98	0,65	2,61	0,79	-4,20	***
	Q11	1,83	0,70	2,94	0,85	-6,81	***
Evaluación	Q12	2,50	0,80	2,84	0,85	-1,94	*
	Q13	2,50	0,83	2,90	0,74	-2,42	**
Expectativas	Q14	3,40	0,77	3,62	0,53	-1,54	
Resultados y factores de aprenendizaje	Q15	2,13	0,70	2,73	0,78	-3,77	***
	Q16	2,41	0,81	2,61	0,73	-1,21	
Nº respuestas (% total estudiantes matriculados)		42	44,7%	50	58,1%		

Nota: Se ha realizado un test de Welch para la comparación de medias.

Niveles de significación: *** (1 %), ** (5 %) y * (10 %).

Los datos muestran una mayor participación y puntuación media en el grupo con docencia en inglés (ADE_Eng) respecto al grupo con docencia en catalán (ADE_Cat). Por este motivo, se contrasta con el test de Welch si hay una diferencia significativa en la valoración media de cada pregunta según el grupo. El test, tal y como se recoge en la tabla 5.2, muestra diferencias significativas para las valoraciones medias de las preguntas 1, 4, 5, 6, 9, 10, 11,12, 13 y 15. Previamente, se ha realizado un test de comparación de varianzas (F-test), que no ha resultado significativo en ningún caso. Esto asegura que la comparación de medias realizada es técnicamente correcta, al no ser las varianzas poblacionales significativamente diferentes.

En particular, destacan las preguntas del cuestionario (ver anexo) que resultan singularmente representativas para medir la importancia de la comunicación verbal en público:

•«Me considero capaz de hacer presentaciones en público con convicción y eficacia»

•«Estructuro la presentación para que el público la entienda mejor»

•«Domino diferentes estrategias y recursos que facilitan la comunicación oral»

•«La experiencia de presentar en público me ha permitido alcanzar más seguridad y más recursos para hablar en público»

•«Eficacia comunicativa oral lograda en mis presentaciones en público» (en este caso se mide el «grado de consecución de la competencia»)

Por último, para estas preguntas se ha comparado la distribución de las valoraciones en cada grupo. En el grupo impartido en inglés se observan valores altos en las valoraciones con más frecuencia que en el grupo con docencia en catalán.

5.5. Conclusiones

La competencia comunicativa oral es una habilidad importante en los estudios del ámbito de Economía y Empresa y en particular en la asignatura Estadística I. Para que los estudiantes la desarrollen es clave el rol docente como referente, como creador de actividades que propicien su adquisición.

La participación docente en un programa específico para la mejora comunicativa universitaria tuvo como objeto desarrollar la propia competencia oral y diseñar y evaluar contextos de aprendizaje entre el alumnado que faciliten la adquisición de estas habilidades en la asignatura Estadística I del Grado de ADE. La valoración de la intervención realizada en el marco de dicho programa fue y es muy positiva, pues ha supuesto una mejora de las habilidades comunicativas. También favoreció la creación e implementación de una actividad cuyo objetivo era, además de la adquisición de conocimientos propios de la disciplina, el desarrollo de la competencia comunicativa oral entre los estudiantes, salvando las barreras detectadas.

La evaluación de la actividad ha permitido constatar las dificultades de los estudiantes al comunicar resultados técnicos, pues esto requiere también un dominio de la disciplina que algunos aún no han adquirido. Este resultado plantea la necesidad de incorporar actividades dirigidas a este fin dentro de la programación de la asignatura.

La encuesta ha permitido que los estudiantes reflexionen sobre su dominio y nivel competencial, y que analicen la incidencia del idioma. En este sentido, los resultados obtenidos muestran que los valores medios de algunas preguntas son significativamente más elevados en el grupo con docencia en inglés.

Si tenemos en cuenta que, en la docencia de esta asignatura, el idioma es el único factor diferenciador entre estos grupos, se puede argumentar que el hecho de tener que utilizar una lengua que no es la propia hace que el estudiante otorgue una mayor importancia a los aspectos comunicativos orales. Por tanto, lo que en principio podría considerarse una barrera para el logro de un nivel adecuado de competencia oral, el idioma, puede convertirse en un facilitador gracias a la mayor conciencia que sobre estos aspectos adquieren los estudiantes

que cursan sus estudios en otra lengua. Generalizar esta afirmación requería, sin duda, más investigación teórica y experimentación, pero abre un interesante camino de indagación.

Bibliografía

AQU Catalunya (2018). La satisfacció dels graduats i les graduades de les universitats catalanes. <http://www.aqu.cat/doc/doc_18320131_1.pdf>

—— (2019). La opinión de los empleadores sobre la formación de las personas tituladas en Economía y Empresa. <http://www.aqu.cat/doc/doc_12176699_1.pdf>

Cavanagh T., Leeds C. y Peters J. M. (2019). Increasing oral communication self-efficacy improves oral communication and general academic performance. Business and Professional Communication Quarterly, 00 (0), pp. 1-18.

Hernández-Escolano, C. (2016). La competència comunicativa oral a la Universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l' àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d' impacte entre l'alumnat (tesis doctoral). Universidad Ramon Llull. FPCEEB, Ciencies de l'Educació. Disponible en: http://hdl.handle.net/10803/359391

Society for Human Resource Management (2018). SHRM human resource curriculum: Guidebook and templates for undergraduate and graduate programs. <https://www.shrm.org/certification/for-organizations/academic-alignment/Documents/2019%20Curriculum%20Guidebook%20Update_FNL.pdf

Vilà, X. (2013). Estadística I. 2013-2014. Guia docent Grau Administració i Direcció d'Empreses. <https://ddd.uab.cat/record/109193>

Villa, A. y Poblete, M. (dirs.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto/Mensajero. <http://es.scribd.com/doc/58832861/Aprendizaje-Basado-en-Competencias>

6. LA PRÁCTICA COMUNICATIVA ORAL COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL EN ESTUDIOS DE MÁSTER

— Lidia Daza Pérez

— Ana M.a Pérez Marín

Universidad de Barcelona

Resumen

En este capítulo se describen las diferentes estrategias de innovación docente implementadas en la asignatura Sociología del deporte y métodos de investigación cuantitativa del Máster en Dirección de Entidades Deportivas (MDED) de la Universidad de Barcelona (UB), así como los principales resultados. Buena parte de estas prácticas propuestas tienen como eje común el desarrollo de la comunicación oral, definida como una de las competencias básicas de la asignatura. Las actividades evaluativas que realizan los estudiantes forman parte de un proyecto de investigación a través de una encuesta que desarrollan en diferentes etapas en las que la comunicación oral es una competencia que se trabaja transversalmente. La experiencia ha sido bien recibida por el alumnado y ha obtenido resultados de aprendizaje altamente satisfactorios.

6.1. Introducción

¿Qué estrategia pedagógica permite innovar y al mismo tiempo desarrollar la competencia oral en estudiantes de máster? En el Máster en Dirección de Entidades Deportivas (MDED) se forma a futuros profesionales de la gestión y dirección de empresas vinculadas al deporte, dando una formación multidisciplinar y fomentando el espíritu emprendedor para la creación de empresas en este ámbito. El programa incluye la asignatura obligatoria Métodos de investigación cuantitativa y cualitativa y sociología del deporte (MICCSD), que cada año cursan unos 25 estudiantes.

La procedencia de la mayoría del alumnado es de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, aunque también hay estudiantes graduados en Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Fisioterapia, Marketing y, en general, estudios empresariales. El grupo es muy heterogéneo por la nacionalidad de procedencia, y en sus titulaciones de base incorporan en diverso grado las disciplinas de Estadística y Sociología, lo que implica un alumnado con un nivel de conocimientos diferente en dichas áreas. Además, se añade la dificultad de una baja motivación; en muchos casos tienen la expectativa de crear su propio plan de empresa sin ver la necesidad de formarse en áreas complementarias, como son las que convergen en la asignatura MICCSD. Sin embargo, comparten el interés por el mundo deportivo y la competitividad como un valor característico de este ámbito, que reflejan en su proceso de aprendizaje.

¿Cuál es la mejor metodología docente en este contexto? Ante este escenario se planteó incorporar elementos de innovación sobre los que pivotar la metodología de aprendizaje. Así se apostó por evitar la clase magistral y centrarse en dinámicas de trabajo más activas como el trabajo en equipo, así como otras que desarrollaran la capacidad crítica del alumnado; en particular, su capacidad de comunicación oral.

Estos estudiantes aspiran a ser futuros directivos de empresas deportivas, con lo cual estas son competencias básicas que han de desarrollar y que están recogidas en el plan docente de la asignatura. En concreto, respecto a la comunicación oral, se pone de manifiesto cómo la evaluación oral se relaciona con más implicación y mejores resultados del alumnado (Huxham, 2012).

Cabe destacar que en la facultad en la que se realiza la docencia, por sus características de organización y recursos disponibles, resulta difícil desempeñar una enseñanza orientada al desarrollo de competencias. En muchas titulaciones los grupos son grandes, los horarios muy ajustados y los recursos no siempre son suficientes para su correcta implementación. Ello provoca que el profesorado tenga escasas oportunidades para poner en práctica, en condiciones favorables, algunos de los cambios de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

No obstante, por sus características (grupo reducido, máster con orientación profesional), el MDED tiene un contexto más idóneo para implementar un modelo de desarrollo competencial. Además, el hecho de que MICCSD se imparta por docentes de diferentes disciplinas dibuja unas condiciones más favorables para dar cabida (mediante un trabajo reflexionado, pautado y coordinado) a todas estas competencias, en particular, a la competencia comunicativa, que se ha desarrollado y puesto en práctica tanto por parte de los estudiantes como del profesorado.

6.2. Contexto

La asignatura MICCSD se focaliza en la encuesta como técnica de investigación social. Se imparte en el primer semestre, con una dedicación de 3 horas semanales. Se organiza en dos bloques: Sociología y Métodos cuantitativos, cada uno con una dedicación de 1,5 horas/semana. Estos dos bloques son impartidos por dos docentes diferentes, una del ámbito de la Sociología y otra del ámbito de la Estadística.

Tras unas primeras clases magistrales en cada bloque (en las que se presentan los conceptos teóricos más importantes), los estudiantes se organizan en grupos de cuatro o cinco participantes, y cada grupo debe realizar un estudio de investigación basado en una encuesta sobre algún aspecto relacionado con la sociología del deporte. Dicho proyecto tiene gran importancia, dado que sobre él se organizan las sesiones y el trabajo en grupo, y, a medida que avanza, permite la implementación de las distintas estrategias de innovación docente en sus distintas etapas. El tema del trabajo puede ser elegido por cada grupo y ha de ser aprobado por los docentes. Cada grupo desarrolla todas las etapas de una investigación mediante encuesta: proyecto, diseño del cuestionario, análisis de datos y presentación del informe final. Las evidencias del trabajo se traducen en las siguientes entregas a medida que avanza el estudio:

•Entrega 1. Proyecto de investigación: introducción al tema, motivación, objetivos, hipótesis de investigación, referencias y diseño muestral (actividad grupal, 25 % de la nota final).

•Entrega 2. Cuestionario: elaboración del cuestionario objeto de respuesta y análisis. Este debe ser coherente con los objetivos del estudio (actividad grupal, 25 % de la nota).

•Entrega 3. Análisis de datos y presentación del informe final: análisis de un tema concreto a partir de una base de datos facilitada por el profesorado y redacción del informe final (actividad grupal, 12,5 % de la nota). A continuación, el grupo realiza una exposición oral sobre el mismo (tiene un peso del 6,25 % pero, aunque se lleva a cabo en grupo, la competencia comunicativa se evalúa de forma individualizada).

Es importante resaltar que la cualificación de cada participante del equipo era individual; no todos los estudiantes reciben la misma nota en cada una de las actividades grupales. Se puntúa individualmente según criterios que responden a su contribución, su compromiso y su actitud en cada una de las tareas. Además, hay un examen final que representa el 25 % de la nota final. El 6,25 % restante procede de las actividades de evaluación entre iguales.

6.3. Metodología docente

El modelo docente de esta asignatura durante los últimos nueve años se ha basado en el aprendizaje activo. Puede describirse como un conjunto de microacciones de innovación introduciendo mejoras en la forma de enseñar, aprender y evaluar. Estas microacciones de innovación que introducen mejoras se han orientado en dos sentidos: hacia los estudiantes, en primer lugar, incidiendo en la mejora de la competencia comunicativa y en el trabajo en equipo fundamentalmente (Shah, 2013), y hacia el propio profesorado, que ha experimentado un avance relevante en su comunicación oral. En la figura 6.1 se muestra la implementación temporal de cada una de las estrategias.

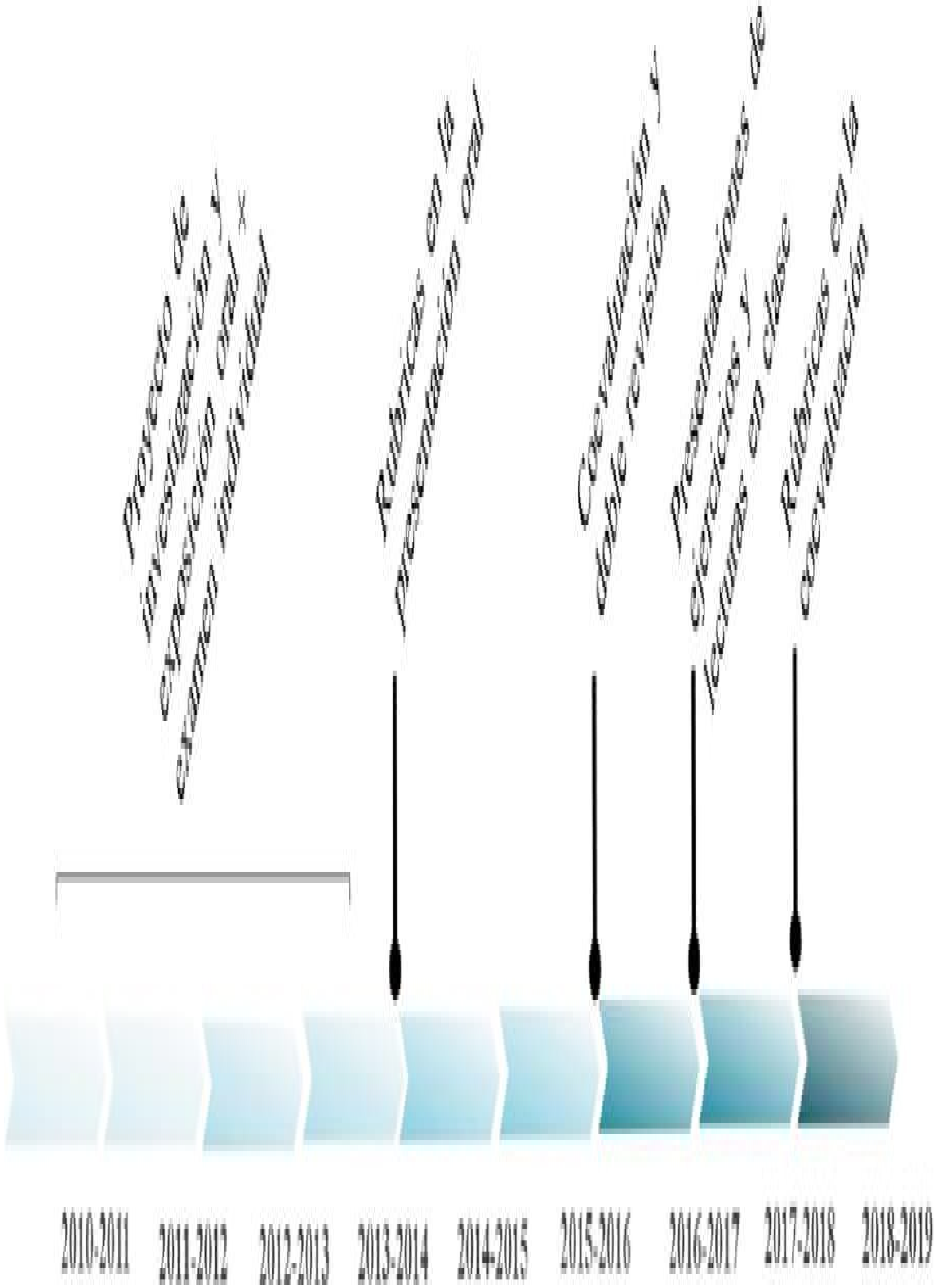

Rúbricas en la presentación oral
Coevaluación y doble revisión
Rúbricas en la autoevaluación
2010-2011
2011-2012
2012-2013
2013-2014
2014-2015
2015-2016
2016-2017
2017-2018
2018-2019

Figura 6.1.Implementación temporal de cada una de las estrategias introducidas en el grupo a lo largo de los años. (Fuente: elaboración propia).

El trabajo en equipo fue una de las primeras estrategias introducidas (año 2010). Este se organiza en torno a la realización de un proyecto de investigación que permite desarrollar, además del trabajo en equipo, una de las competencias específicas del plan docente sobre redactar textos y presentar informes, proyectos u otro tipo de trabajos sobre dirección y estrategias de empresas deportivas.

De manera paralela, se introdujo la exposición final de los resultados para atender a otra de las competencias básicas del curso: la capacidad de comunicar conclusiones (y los conocimientos y razones últimas que las sustentan) a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades ante la falta de hábito del alumnado para exponer trabajos, defender los resultados obtenidos y responder a las cuestiones planteadas por la audiencia. Así, los estudiantes forman un equipo de trabajo y empiezan a trabajar sobre la temática elegida, tutorizados a lo largo del curso, aunque las sesiones de tutoría grupal para cada tarea no aseguraban la participación activa de todos los miembros del grupo, ni tampoco el trabajo de los contenidos.

En el curso 2014-2015, el profesorado de esta asignatura participó en un proyecto orientado a mejorar la capacidad comunicativa; en concreto, un programa de comunicación oral a través de presentaciones en público para docentes en el que se realizó la valoración del impacto entre el alumnado (Hernández-Escolano, 2016). Permitió percatarse de la importancia que esta tiene como elemento de motivación e implicación del alumnado.

A partir de ese momento, la competencia comunicativa se convirtió en un eje transversal que ha ido perfilando las acciones y mejoras. Ello motivó que en el curso 2015-2016 se introdujese un elemento innovador en el espacio de tutoría: la coevaluación y la doble revisión. La coevaluación consiste en que en cada tutoría se reúnen, además del profesor, dos grupos de trabajo, y uno de ellos evalúa el trabajo de otro grupo (Paswan et al., 2004; Planas et al., 2012 y

Topping, 2009). Cada grupo es evaluado y al mismo tiempo actúa como evaluador. Una vez que los grupos han realizado las tres entregas, estas se publican en la plataforma digital Campus Virtual para que cada grupo pueda descargar y evaluar el trabajo de sus iguales.

En el primer curso de implementación de la coevaluación (2015-2016), esta actividad no computaba en la nota final, y se detectó una falta de implicación con la actividad. Por ello, en el curso 2016-2017 se introdujo un importante cambio: cada miembro del grupo evaluador individualmente debía revisar por escrito el trabajo del grupo asignado y enviarla al profesorado. Ello es una evidencia del trabajo individual realizado sobre la coevaluación.

Inicialmente no se utilizaban rúbricas para realizar estas revisiones, pero en el curso 2017-2018 se vio necesario pautar los ítems que permiten analizar y se elaboran rúbricas para cada entrega. De este modo, se consigue que en las evaluaciones los estudiantes pongan en práctica los conocimientos y vocabulario aprendidos.

Una vez que el profesorado recibe las evaluaciones individuales, se realiza una sesión de trabajo grupal en el aula con un objetivo principalmente formativo. Cada grupo se encuentra con su grupo evaluador y con el profesorado, y discuten sobre la tarea realizada. Las sesiones son siempre supervisadas y moderadas por el profesorado. Con el feedback recibido, el grupo evaluado revisa el ejercicio y entrega una versión final corregida. Entonces tiene lugar la doble revisión de las tareas (introducida en el curso 2015-2016). La nota final que obtienen los estudiantes depende de la primera versión de la tarea que ellos entregan y de la versión final. Esta acción constituye un incentivo para que los estudiantes desarrollen la capacidad de corregir y aprender de sus propios errores. La experiencia ha puesto de relieve que si no se da la corrección ni se les da la oportunidad de revisarlos, la mayoría de ellos olvidan los contenidos trabajados.

Este procedimiento se repite en la segunda y tercera entrega. En esta última, la coevaluación tiene lugar en la presentación pública del informe final. En este caso, cada miembro del grupo presenta parte de los resultados. Las competencias que se evaluaron aquí son las propias de la materia específica, y especialmente la capacidad comunicativa. Desde el curso 2013-2014, los estudiantes cuentan para la evaluación de la presentación oral con una rúbrica (ver figura 6.2). Además, se les proporciona materiales y ejemplos sobre cómo exponer en público.

RÚBRICA: EXPOSICIÓN ORAL

Valoración individual

	Nombre alumno/a				
Criterios de evaluación					
Estructura y contenido La explicación es ordenada y clara. Los conceptos utilizados son correctos. El soporte visual sirve de apoyo al discurso.					
Comunicación no verbal Tiene una buena postura y los movimientos son naturales. Contacta visualmente con el auditorio.					
Ritmo y entonación en el discurso El ritmo es adecuado, ni muy lento ni muy rápido. La entonación no es monótona, es variada y logra mantener la atención del auditorio.					

Puntuación

1 = No alcanzado

2 = Poco alcanzado

3 = Alcanzado

Valoración grupal:_____

Figura 6.2.Rúbrica para la exposición oral. (Fuente: elaboración propia).

Las sesiones de coevaluación son un entorno idóneo para poner en práctica la competencia comunicativa e ir mejorándola para preparar la presentación oral final, sujeta a evaluación. En el curso 2016-2017 se introdujeron en las clases sesiones de presentación de lecturas y datos estadísticos para que se familiarizaran con el vocabulario más técnico y la presentación de resultados.

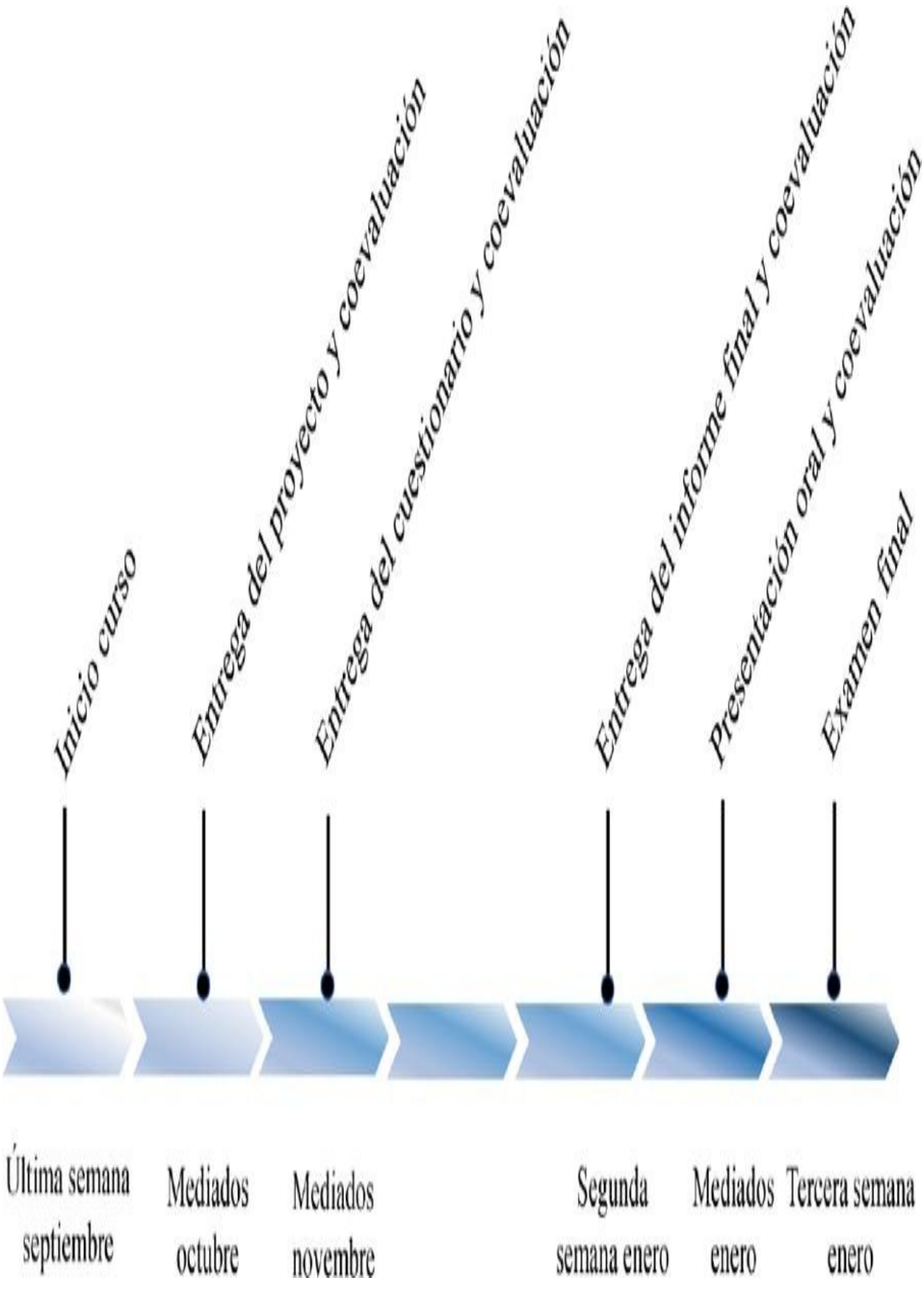

Inicio curso
Entrega del proyecto y coevaluación
Entrega del cuestionario y coevaluación
Entrega del informe final y coevaluación
Presentación oral y coevaluación
Examen final
Última semana septiembre
Mediados octubre
Mediados novembre
Segunda semana enero
Mediados enero
Tercera semana enero

Figura 6.3.Fases de la implementación de la metodología a lo largo del curso académico. (Fuente: elaboración propia).

A modo de resumen, en la figura 6.3 se muestran las fases de la implementación de esta metodología a lo largo del curso académico, desde el inicio de clases hasta que el alumnado expone su investigación.

Finalmente, debe destacarse que también el profesorado ha llevado a cabo un proceso de trabajo interno para mejorar la competencia comunicativa oral. Poner énfasis en esta competencia ha tenido un doble objetivo: mejorar las habilidades comunicativas del profesorado y convertirla en un instrumento para motivar al alumnado a través del diseño de estrategias que fomenten su desarrollo. Para ello, el profesorado se ha formado para facilitar la motivación del aprendizaje en el contexto universitario (coaching), cómo comunicar conocimiento y estrategias de evaluación de competencias, o de habilidades para el trabajo en grupo (comunicación, dirección y animación). La influencia del estilo comunicativo docente en el desarrollo de la competencia comunicativa oral fue valorada por los alumnos en una encuesta realizada el curso 2014-2015, y la mayoría de estudiantes lo valoró satisfactoriamente (la mayoría le asignó un nivel de asimilación de 3 en el que 4 era el máximo nivel de asimilación posible).

6.4. Resultados de la experiencia

Los resultados de la experiencia fueron evaluados formalmente a través de encuestas realizadas al alumnado y de los resultados de rendimiento obtenidos.

6.4.1. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos después de la intervención comunicativa docente

Las evidencias recogidas fueron el resultado de la participación del profesorado en la investigación de Hernández-Escolano (2016) por medio de entrevistas e intervenciones en el aula, orientado a mejorar su capacidad comunicativa como docentes en el curso 2014-2015. Al final de dicho curso, los estudiantes contestaron un cuestionario en el que evaluaban diferentes aspectos de la comunicación oral desarrollada en las distintas actividades del curso.

Los resultados mostraron que los estudiantes consideraban que la competencia comunicativa oral era de gran importancia para su futuro profesional y académico, así como el lenguaje no verbal y la capacidad de llevar a cabo presentaciones en público. También afirmaron que estudiar en la universidad les facilitaba situaciones en las que poder desarrollar la competencia comunicativa oral (ver figura 6.4).

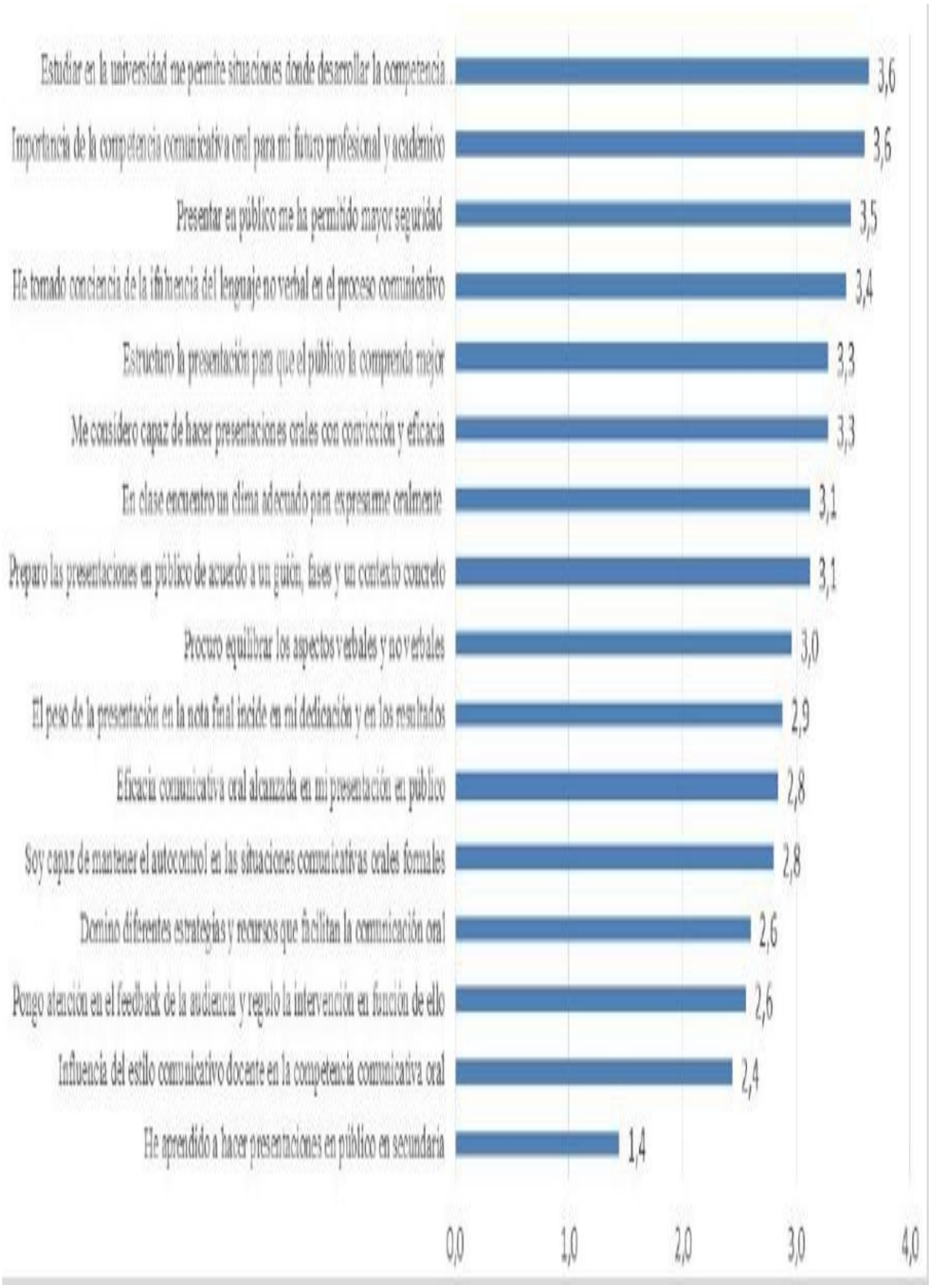

Estudiar en la universidad me permite situaciones donde desarrollar la competencia
3,6
Importancia de la competencia comunicativa oral para mi futuro profesional y académico
3,6
Presentar en público me ha permitido mayor seguridad
3,5
He tomado conciencia de la influencia del lenguaje no verbal en el proceso comunicativo
3,4
Estructuro la presentación para que el público la comprenda mejor
3,3
Me considero capaz de hacer presentaciones orales con convicción y eficacia
3,3
En clase encuentro un clima adecuado para expresarme oralmente
3,1
Preparo las presentaciones en público de acuerdo a un guión, fases y un contexto concreto
3,1
Procuro equilibrar los aspectos verbales y no verbales
3,0
El peso de la presentación en la nota final incide en mi dedicación y en los resultados
2,9
Eficacia comunicativa oral alcanzada en mi presentación en público
2,8
Soy capaz de mantener el autocontrol en las situaciones comunicativas orales formales
2,8
Domino diferentes estrategias y recursos que facilitan la comunicación oral
2,6
Pongo atención en el feedback de la audiencia y regulo la intervención en función de ello
2,6
Influencia del estilo comunicativo docente en la competencia comunicativa oral
2,4
He aprendido a hacer presentaciones en público en secundaria
1,4
0,0
1,0
2,0
3,0
4,0

Figura 6.4.Evaluación de los diferentes aspectos de la comunicación oral (valores medios en una escala de 1, «Escaso»; 4, «Elevado»). (Fuente: Hernández-Escolano, 2016).

6.4.2. Resultados sobre la experiencia de la evaluación entre iguales, en la que se fomenta la capacidad crítica y la competencia de comunicación oral

En el curso académico 2016-2017 se analizaron en detalle los resultados de rendimiento en cada actividad del curso, así como las respuestas del alumnado a un cuestionario sobre la evaluación entre iguales.

En dicho cuestionario se pedía a los estudiantes valorar su grado de acuerdo con una serie de frases. El cuestionario fue contestado por 20 alumnos. La frase con la que mostraron mayor nivel de acuerdo es «La evaluación entre iguales me ha servido para aprender de mis errores y de los errores de los demás». De hecho, ninguno se mostró en desacuerdo. También mostraron altos niveles de acuerdo con las frases: «La experiencia me ha servido para desarrollar mi capacidad crítica» y «En las sesiones de evaluación entre iguales, los alumnos fueron menos críticos que los profesores». En cambio, en menor medida consideraron que la experiencia les hubiera servido como motivación para estudiar más.

Respecto a los resultados de rendimiento en cada actividad del curso, las cualificaciones más altas correspondieron a las actividades del proyecto, presentación oral y evaluación entre iguales (por este orden), y las más bajas, al examen, teniendo en cuenta que la evaluación entre iguales supone poner en práctica la capacidad crítica y la comunicación oral.

Se analizaron las correlaciones lineales entre las cualificaciones obtenidas en las distintas actividades. Se observó que las cualificaciones correspondientes a las actividades en grupo estaban correlacionadas positiva y significativamente, así como las actividades de evaluación entre iguales y el examen (actividades individuales). En cambio, las actividades grupales y las individuales, por lo general, no correlacionaban. Por lo tanto, es necesario completar las notas que se basan en actividades grupales con las basadas en actividades individuales para discriminar al alumnado con mejor rendimiento. En particular, se observó que quienes tienen más capacidad crítica y son capaces de expresarla oralmente de manera correcta son también quienes obtienen mejores notas en el examen final (más detalles sobre estos resultados pueden consultarse en Pérez-Marín et al.,

2018).

6.4.3. Resultados de rendimiento

Desde el curso 2016-2017 se puntuaron las actividades de evaluación entre iguales, tomando en consideración el contenido, pero especialmente su competencia comunicativa. Se observa que las notas medias del alumnado han experimentado un ligero aumento (6,4, 6,6 y 7 para los sucesivos cursos). Esta mejoría coincide con un desarrollo de la estrategia docente en el tiempo en que el profesorado ha introducido pautas que ayudaban a los estudiantes a estructurar sus evaluaciones y comunicarlas de manera ordenada y clara con el uso de rúbricas en las sesiones de evaluación entre iguales.

No obstante, es importante advertir la necesidad de seguir monitorizando estos resultados para ver el alcance de la experiencia a más largo plazo. Además, es preciso afirmar que una parte del rendimiento viene también explicada por la propia dinámica del grupo en el aula, así como su perfil y experiencias previas.

6.5. Conclusiones

Desde el inicio de la asignatura, las actividades en las que los estudiantes desarrollaban la competencia de comunicación oral han ido adquiriendo una mayor importancia. Las evidencias recogidas a lo largo de estos cursos apuntan a que la estrategia docente ha mejorado la formación de los estudiantes.

Asimismo, ha permitido desarrollar en mayor medida la capacidad de comunicación oral de las docentes, dado que estas actividades de aprendizaje activo requieren abandonar la zona de confort (discurso lineal de la clase magistral). Se presentan, por ejemplo, situaciones en las que se debe reconducir una discusión entre el alumnado, aclarar conceptos no consolidados, sintetizar los comentarios realizados estableciendo prioridades y empoderar al alumnado para incrementar su confianza en el aprendizaje.

Todo esto ha sido posible gracias a que se han dado unas condiciones favorables (grupo reducido de estudiantes, con un perfil muy profesional y equipo docente multidisciplinar), lo cual ha permitido la creación de un contexto de aprendizaje que ha facilitado el desarrollo de la competencia oral y la evaluación entre iguales.

Bibliografía

Hernández-Escolano, C. (2016). La competència comunicativa oral a la Universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l' àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d' impacte entre l'alumnat (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramon Llull.

Huxham, M., Campbell, F. y Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37 (1), 125-136.

Paswan, A. K. y Gollakota, K. (2004). Dimensions of peer evaluation, overall satisfaction, and overall evaluation: an investigation in a group task environment. Journal of Education for Business, 79 (4), 225-231. <https://doi.org/10.3200/JOEB.79.4.225-231>

Pérez-Marín, A. M., Daza-Pérez, L. y Alcañiz-Zanón, M. (2018). Teamwork, peer assessment and double revision of assignments as strategies for teaching quantitative research methods in sociology. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 11 (2), 126-137.

Planas, A., Arbat, G., Feliu, L., Fraguell, R. M., Montoro, L., Pujol, J., Roura-Pascual, N., Suñol, J. J. y Zamora, L. M. (2012). Experiencia interdisciplinar de coevaluación: la percepción de los estudiantes de la Universidad de Girona, Revista del CIDUI, 1. <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/413>. Consultado en octubre de 2019.

Shah, S. Z. A. (2013). The use of group activities in developing personal transferable skills. Innovations in Education and Teaching International, 50, 297-307. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.760778>

Topping, K. (2009). Peer assessment. Theory into Practice, 48 (1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>

7. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL GRADO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS EN ASIGNATURAS DE ECONOMÍA FINANCIERA Y CONTABILIDAD

— Antonio Somoza López

Universidad de Barcelona

Resumen

En este capítulo se compara la competencia comunicativa oral a través de las experiencias docentes durante los cursos 2012-2019 en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y el Máster Oficial de Contabilidad y Fiscalidad de la Universidad de Barcelona (UB). Se analizan detalladamente los contextos en que han tenido lugar (tanto los elementos comunes como distintivos), así como las diferentes metodologías aplicadas. La presentación de trabajos a final de curso, el aula inversa y las tutorías individuales son objeto de esta aportación. La primera ha permitido valorar la competencia comunicativa en una presentación pública por parte de los estudiantes; la segunda, cómo se desarrolla entre los mismos estudiantes (de igual a igual), y la tercera se centra en la relación docente-estudiante. Los resultados son positivos, ya que mejoran sus habilidades, pero también se destaca alguna consideración que tener en cuenta para su aplicación a otros contextos.

7.1. Introducción

La importancia de las habilidades comunicativas en las disciplinas contables es evidenciada por diferentes autores (entre los más representativos, Deepe et al., 1991; Estes, 1979; Krystofik y Fein, 1988; Maes et al., 1997). Asimismo, se ha considerado una de las competencias más relevantes en el mundo laboral (AICPA, 2001; Novin y Pearson 1989; Albrecht y Sack, 2000).

La cuestión clave es si desde el ámbito académico estas pueden mejorarse para facilitar su aplicación profesional. Por este motivo se presentan experiencias desarrolladas con este fin para alumnado de ADE en el área contable.

7.2. Contexto académico

La UB es el entorno de referencia, caracterizada por desarrollar su actividad en un contexto urbano y multicultural. En el cuadro 7.1 aparecen los ámbitos de aplicación de las experiencias descritas. En el grado son dos materias, con mismo número de ECTS (6 ECTS), pero diferentes en número de estudiantes y obligatoriedad.

Se analizan los resultados alcanzados en los grupos que las cursan en español/catalán y en inglés. En este último se centran en el grupo «Empresa, universidad, sociedad» (EUS) con docencia íntegramente en inglés. Es optativo formar parte del mismo, pero solo se seleccionan las candidaturas con mejor expediente académico.

Tanto el grado como el máster requieren un trabajo final de grado (TFG) o de máster (TFM). En el primer caso no es obligatoria su defensa ante un tribunal, en el segundo sí.

Las materias a las que se va a hacer referencia son las del Área de Conocimiento de Economía Financiera y Contabilidad: Análisis de estados contables y Consolidación de estados contables. La primera trata de cómo analizar e interpretar la información contable-financiera de las entidades; la segunda, de conocer cómo preparar la contabilidad de los grupos de sociedades.

Las iniciativas se realizaron durante los cursos académicos 2012-2016 en español/catalán (cuatro cursos) y 2013-2015 (dos cursos) en inglés, y desde 2015 hasta la actualidad, en la tutorización de trabajos de final de grado y de máster.

Tabla 7.1.Ámbitos de aplicación de la experiencia

ECONOMÍA Y EMPRESA					
ESTUDIO	ASIGNATURA	OBLIG/OPTATIVA	ECTS	CURSO	NÚM*
GRADO DE ADE	*Análisis de estados contables*	Obligatoria	6	4.º 3.º inglés	100-120
	Consolidación de estados contables	Optativa	6	4.º	50-80
	Trabajo de fin de grado	Obligatoria	6	4.º	*ad hoc*
MÁSTER OFICIAL DE CONTABILIDAD Y FISCALIDAD	*Análisis de estados financieros*	Obligatoria	2,5	1.º	25
	Trabajo fin de máster	Obligatoria	10	1.º	*ad hoc*

*NÚM: número de estudiantes por año académico, en el caso de los trabajos es ad-hoc, muy variable.

7.3. Antecedentes

De acuerdo con Gray y Hamilton (2014), así como con la Pathways Commission on Accounting Higher Education (2012), es necesario realizar más estudios acerca de la comunicación oral en la educación contable, ya que la mayoría muestran deficiencias en identificar las habilidades necesarias (Gray y Murray, 2011; Gray, 2010). Solo tres se han focalizado en las habilidades comunicativas de profesionales de la contabilidad en la pasada década (Siriwardane y Durden, 2014), aunque numerosos informes han mostrado el gap existente entre las expectativas sobre los egresados y sus capacidades comunicativas (AccountingWeb, 2012).

Hirsch y Collins (1988) consideran que es más adecuado impartir cursos enfocados a la comunicación en contabilidad que en los negocios. Posteriormente, Smythe y Nikolai (2002) contemplan el contenido específico de este tipo de habilidades y marcan estrategias para mejorarlo (en especial, las presentaciones personales, las simulaciones o las actividades de rol); en la misma línea, Grace y Gilsdorf (2004) utilizan ejercicios en clase.

Para Siriwardane y Durden (2014), los profesionales y los docentes difieren en la percepción de cuáles son las habilidades comunicativas importantes, lo cual también es compartido por otros investigadores sobre el tema (Conrad y Newberry, 2012; Levenson, 2000, entre otros). Siriwardane et al. (2015) concluyeron que las universidades deberían dar mayor énfasis a las presentaciones formales para desarrollarlas.

El estancamiento profesional de aquellos estudiantes con pocas habilidades comunicativas, así como su insatisfacción laboral ha sido puesto de relieve por Morgan, (1997); Siegel y Sorensen (1994) o Grace y Gilsdorf (2004). Resulta interesante señalar que los estudiantes que se especializan en contabilidad muestran mayor aprensión tanto a la comunicación escrita como oral, no siendo significativo el género en el caso de la escritura, pero sí en el de la comunicación oral, donde las mujeres muestran mayor grado de ansiedad (Simmons et al., 1995). En la misma línea, Ruchala y Hill (1994) plantean cómo reducir la ansiedad en la comunicación oral.

Se puede concluir que la literatura previa enfatiza la necesidad de mejorar la comunicación (en especial, la oral, pero no únicamente) y los diferentes estudios muestran su repercusión en el mundo laboral.

7.4. Iniciativas para mejorar la comunicación oral: la perspectiva del alumnado

A continuación, se describen los ámbitos en que han tenido lugar las experiencias.

7.4.1. La exposición del trabajo final

La iniciativa surgió por primera vez en la asignatura Análisis de estados contables; el trabajo y su presentación se realizaba en grupo de tres o cuatro personas y suponía la mitad de la nota.

Acabado el curso académico, el estudiante disponía de un margen para presentar el trabajo y el día que lo exponía también ante el docente disponían de unos 10-15 minutos para las exposiciones; después, los docentes planteaban preguntas. Su evaluación exigía la participación de todos los miembros del grupo.

La presentación era un reto, para la mayoría era la primera vez que hablaban en público. La entonación, el poco volumen de la voz y la falta de gesticulación eran probablemente los mayores problemas observados. En cuanto a comunicación no verbal, la mirada exclusivamente dirigida a las diapositivas, los brazos cruzados o, en algunos casos, dar la espalda a quienes iba dirigido el discurso resultaban bastante frecuentes.

En el turno de preguntas, cada miembro respondía a una cuestión. Se ha decir que aquí se evidenciaban dos tipos de estudiantes: quienes con pocos conocimientos lucían su respuesta (repetición del mismo contenido en diferentes formas, ejemplos que nada tenían que ver con la empresa analizada y un largo etcétera) y otros que, teniendo sólidos aprendizajes, eran incapaces de formalizar su discurso (parquedad de palabras que casi hacían incomprensible la respuesta).

Los indicadores de comunicación verbal y no verbal permitían valorar los aspectos positivos y negativos. En cuanto a lo positivo, en la exposición, a pesar de la tensión, vencían el miedo escénico y se esforzaban en aplicar una comunicación más formal, así como a utilizar la jerga propia; en lo negativo, el comportamiento de polizón de algunos estudiantes (aprovecharse de compañeros/as para poder hacer una presentación de un trabajo brillante sin mucho esfuerzo, tanto en las exposiciones como en las preguntas). En varias ocasiones, el silencio fue la respuesta; en otras, el disparate era más habitual de lo deseable.

Los resultados del grupo en inglés fueron mejores que en los anteriores, si bien

cabe señalar que tanto la naturaleza del mismo (mejores expedientes académicos) como el hecho de que fuese en un idioma no nativo para la gran mayoría limita mucho más la comparativa y la necesidad de una mayor preparación.

La percepción del alumnado ante esta metodología

El alumnado participante respondió a una encuesta orientada a obtener indicadores de percepción de su capacidad de exponer en público. A continuación, se muestran los resultados, extraída de Hernández-Escolano (2016) (tabla 7.2) (ver anexo para identificar el descriptor de las cuestiones Q):

Tabla 7.2.Análisis de las respuestas de los estudiantes

ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

	Previos		Contexto		Desarrollo competencial							Evaluación		Expectativas		Resultados y factores de aprendizaje
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
Media	2,15	3,10	2,04	2,17	2,28	3,02	2.30	2,87	2,60	1,85	1,90	2,74	2,28	3,38	2,30	2,12
Moda	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	1	3	2	3	2	2
Desviación	0,93	0,76	0,78	0,70	0,89	0,64	0,82	0,79	0,84	0,64	0,91	0,84	0,83	0,66	0,64	0,88
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4
Mínimo	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Mediana	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2
Q1	1	3	1	2	2	3	2	2	2	1	1	2	2	3	2	1
Q3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3

	N.º	%
Participantes	53	58,89
No participantes	37	41,11
Matriculados	90	100

Fuente: Adaptado de Hernández-Escolano, 2016 y elaboración propia.

De los anteriores resultados se puede señalar:

a)Antecedentes y contexto: valoración media en torno a 2. La educación secundaria y la universidad aparecen como facilitadores de la competencia oral. La asignatura también ha favorecido su adquisición.

b)Desarrollo competencial: valoración media también. Como puntos fuertes, la preparación de la presentación para que el público la entienda y la toma de conciencia tanto del lenguaje verbal como no verbal; puntos débiles, el dominio de diferentes estrategias y recursos que facilitan la comunicación oral y la reacción del público.

c)Evaluación: las dos preguntas han merecido valoraciones medias. La incidencia de la calificación final ejerce un papel moderado y la experiencia ha permitido desarrollar más seguridad y recursos para hablar en público.

d)Expectativas: valores medios-altos, la importancia para el futuro profesional y académico del alumno queda patente en la valoración.

e)Eficacia comunicativa alcanzada a través de la presentación en público: valores medios.

El grupo en inglés valoró más el contexto, el desarrollo competencial, las

expectativas y la eficacia comunicativa, pero no la evaluación (no incluido en la tabla 7.2).

La incidencia del estilo comunicativo del docente en el desarrollo de la competencia oral era entre media y bastante alta (entre 2 y 3), siendo también, en este caso, más elevado en el inglés.

En conclusión, cuando el estudiante no utiliza la lengua vernácula, se interesa más por las habilidades comunicativas. Ello puede ser debido a que la utilización del inglés requiere un esfuerzo adicional para comprender y hacerse comprender, y se valora mucho más lo que les aporta este tipo de experiencias.

7.4.2. El aula inversa

El aula inversa se aplicó en su versión basada en aprendizaje por equipos (team based learning) para la asignatura optativa Consolidación de estados contables del curso 2018-2019, según las etapas del diagrama (figura 7.1).

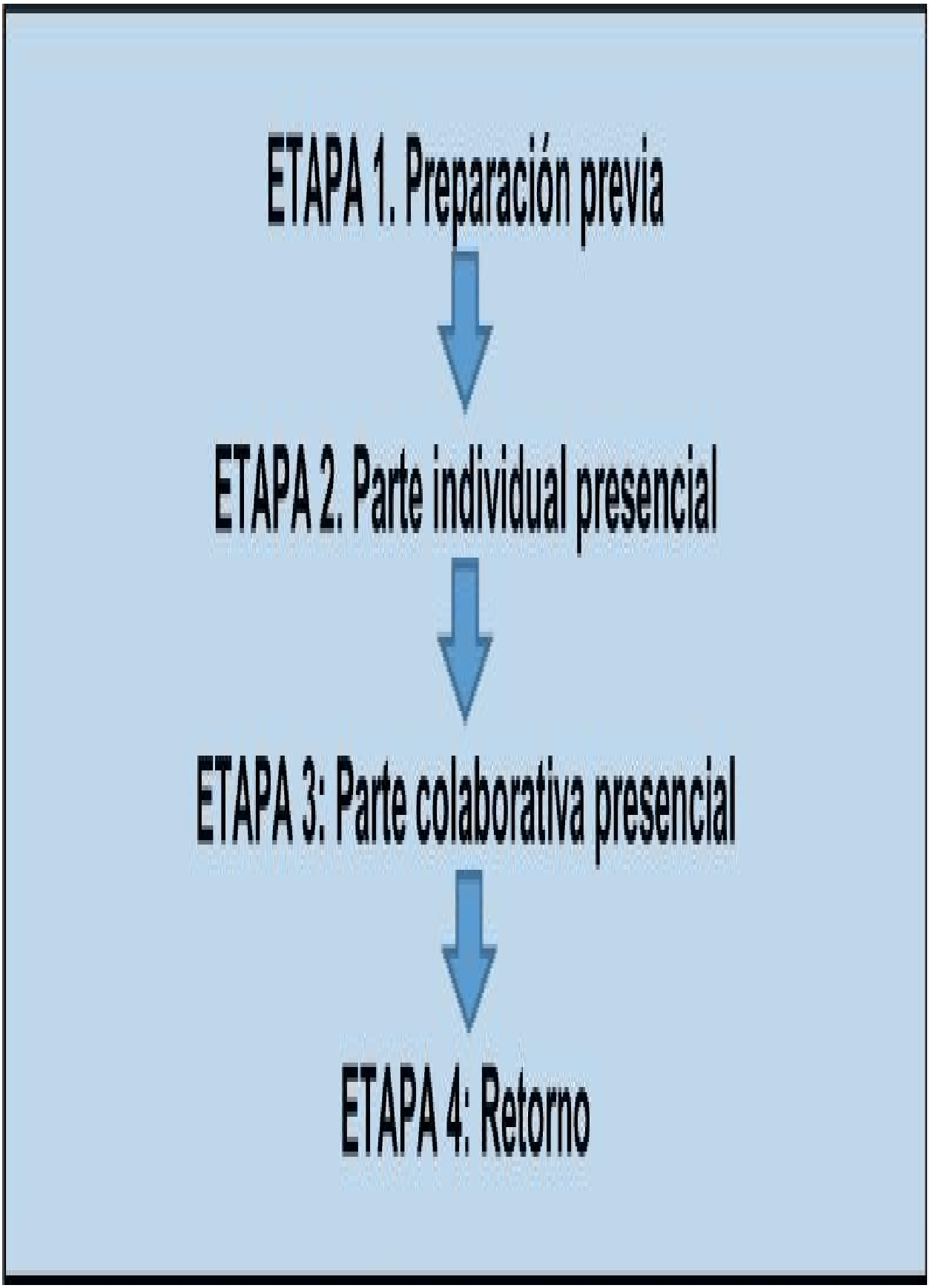

ETAPA 1. Preparación previa
ETAPA 2. Parte individual presencial
ETAPA 3: Parte colaborativa presencial
ETAPA 4: Retorno

Figura 7.1.Metodología del aula inversa. (Fuente: elaboración propia).

Durante la tercera parte aparecieron liderazgos y comunicación fluida entre los miembros del grupo; en la cuarta, se generó debate entre ellos y el docente.

Los resultados fueron positivos, ya que la comunicación fue mayor que en una clase magistral a dos niveles, tanto docente-estudiante como estudiante-estudiante. Mejoran las habilidades comunicativas orales, pues los estudiantes debaten entre ellos posibles soluciones a problemas planteados y, además, aquellos que se erigen como líderes de forma espontánea, las exponen y razonan ante el resto de la clase.

7.4.3. Las tutorías individuales

Se ha aplicado para la elaboración de trabajos de fin de grado y de máster y ha consistido en las tutorías individualizadas para su elaboración.

A diferencia de los casos anteriores, la comunicación oral es informal y muy fluida porque el estudiante elige el docente, a quien ya conoce, como guía dispuesto a colaborar en mejorar un trabajo.

Se mantienen conversaciones razonadas sobre un mismo tema desde dos puntos de vista que pueden ser similares o dispares y el estudiante mejora su capacidad de argumentar (incluso de convencer) acerca de diferentes alternativas; además, en el máster hay un simulacro de presentación del trabajo en público.

7.5. La perspectiva docente

La experiencia de mejora comunicativa en las metodologías analizadas ha sido positiva, ha permitido observar cómo el alumnado se expresa oralmente en público y cómo interactúa y utiliza las nuevas tecnologías en contextos diversos. Aunque en un primer momento muestran reticencias a ciertas iniciativas, toman conciencia de la importancia de estas habilidades.

El rol docente ha sido provocador, puesto que ha planteado problemas y preguntas para animar a la participación en clase, ello ha contribuido a romper las barreras comunicativas que pudieran surgir, y han creado, además, un ambiente más relajado para favorecer la comunicación entre estudiantes-docente.

Respecto al desarrollo competencial, el programa de mejora oral docente (Hernández-Escolano, 2016) se ha centrado en la identificación de buenas prácticas comunicativas orales docentes y en la mejora de aspectos relacionados con la estructura del discurso docente. Se ha incidido en la claridad y agilidad, así como en la modalización. Se ha puesto el énfasis en el discurso claro, ágil y comprensible, la aplicación de estrategias reguladoras de la densidad informativa para facilitar la comprensión del alumnado y la atención e interés del alumnado. Se ha prestado especial atención a la interacción, así como a la toma de conciencia de las barreras comunicativas que la dificultan. Se han identificado los contextos de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas orales con perspectiva profesional. En resumen, se han sintonizado los recursos verbales y no verbales utilizados en el contexto didáctico.

7.6. Conclusiones

Las iniciativas para el desarrollo de la competencia oral en el contexto de asignaturas de contabilidad ponen de relieve su importancia y cómo mejoran las habilidades orales.

La presentación de trabajos en público es la que mayor impacto tiene, porque exige un esfuerzo en cuanto a lenguaje formal, la jerga de la propia disciplina y la interacción de lenguaje verbal y no verbal. Factores como la preparación, el papel del docente o las expectativas tienen un impacto en los resultados, con mayor impacto en inglés.

En el caso del aula inversa, destacan más las habilidades de razonamiento, convencimiento y liderazgo.

En las tutorías individuales, el estudiante desarrolla su capacidad de conversar y de trabajar en equipo con el docente en un ambiente más distendido.

En conclusión, una experiencia como la presentación de trabajos en grupos para una asignatura derivó en un planteamiento más amplio, el aula inversa y la presentación de trabajos individuales que mejoraron las habilidades de expresión de los estudiantes.

El papel del profesorado motiva y rompe barreras en la comunicación oral, y permite una mayor comunicación en el ámbito analizado, eje de la dinamización y agente de referencia comunicativa.

Bibliografía

Accounting Web (2012). Accountemps survey: lack of communication is top management mistake. <http://www.accountingweb.com/topic/education-careers/accountemps-survey-lack-communication-top-management-mistake>. Consultado en julio de 2019.

Albrecht, W. y Sack, R.J. (2000), Accounting education: charting the course through a perilous failure. Accounting Education Series, American Accounting Association: Sarasota (EE. UU.).

American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) (2001). The AICPA core competency framework for entry into the accounting profession. Personal competencies. <http://www.aicpa.org/edu/corecomp.htm>. Consultado en julio de 2019.

Conrad, D. y Newberry, R. (2012). Identification and instruction of important business communication skills for graduate business education. Journal of Education for Business, 87 (2), 112-120.

Deppe, L., Sonderegger, E., Stice, J., Clark, D. y Streuling, G. (1991). Emerging competencies for the practice of accountancy. Journal of Accounting Education, 9 (2), 257-290.

Estes, R. (1979). The profession's changing horizons: a survey of practitioners of the present and future importance of selected knowledge and skills. The International Journal of Accounting Education and Research, 14 (2), 47-70.

Grace, D. y Gilsdorf, J. (2004). Classroom strategies for improving students' oral communication skills. Journal of Accounting Education, 22, 165-172.

Gray, F. E. (2010). Specific oral communication skills desired in new accountancy graduates. Business Communication Quarterly, 73 (1), 40-67.

Gray, F. E. y Hamilton, L. (2014). Communication in accounting education. Accounting education. An International Journal, 23 (2), 115-118.

Gray, F. E. y Murray, N. (2011). A distinguishing factor»: Oral communication skills in new accountancy graduates. Accounting Education: An International Journal, 20 (3), 275-283.

Hernández-Escolano, C. (2016). La competència comunicativa oral a la universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris en l' àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d'impacte entre l'alumnat (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramón Llull.

Hirsch, M. L. y Collins, J. D. (1988). An integrated approach to communication skills in an accounting curriculum. Journal of Accounting Education, 6, 15-31.

Krystofik, A. y Fein, R. (1988). Does your firm use the right approach in hiring campus recruits? Journal of Accountancy, 166 (5), 83-88.

Levenson, L. (2000). Disparities in perceptions of generic skills: academics and employer. Industry and Higher Education, 14 (3), 157-164.

Maes, J., Weldy, T. y Icenogle, M. (1997). A managerial perspective: oral communication competency is most important for business students in the workplace. The Journal of Business Communication, 34 (1), 67-80.

Morgan, G. J. (1997). Communication skills required by accounting graduates: Practitioner and academic perceptions. Accounting Education, 6 (2), 93-107.

Novin, A. M. y Pearson, M. A. (1989). Non-accounting-knowledge qualifications for entry-level public accountants. Journal of Accounting Education, 2, 309-325.

Pathways Commission on Accounting Higher Education (2012). Charting a national strategy for the next generation of accountants. <http://commons.aaahq.org/groups/2d690969a3/summary>. Consultado en julio de 2019.

Ruchala, L. V. y Hill, J. W. (1994). Reducing accounting students' oral communication apprehension: empirical evidence. Journal of Accounting Education, 12 (4), 283-303.

Siegel, G. y Sorensen, J. E. (1994). What America wants in entry-level

accountants. Management Accounting, 76 (3), 26-31.

Simmons, K., Higgins, M. y Lowe, D. (1995). A profile of communication apprehension in accounting majors: implications for teaching and curriculum revision. Journal of Accounting Education, 13 (2), 159-176.

Siriwardane, H. P. y Durden, C. H. (2014). The communication skills of accountants: what we know and the gaps in our knowledge. Accounting Education, 23 (2), 119-134.

Siriwardane, H. P., Low, K. Y. y Blietz, D. (2015). Making entry-level accountants better communicators: a Singapore-based study of communication tasks, sills, and attributes. Journal of Accounting Education, 33, 332-347.

Smythe, M. J. y Nikolai, L. A. (2002). A thematic analysis of oral communication concerns with implications for curriculum design. Journal of Accounting Education, 20, 163-181.

8. LA PRÁCTICA COMUNICATIVA ORAL EN LENGUA INGLESA Y EL CONTEXTO DE GRADO EN ASIGNATURAS DE CONTABILIDAD

— Ester Oliveras Sobrevias

Universidad Pompeu Fabra

Resumen

La comunicación oral permea toda la actividad docente, el profesorado con competencia comunicativa oral dispone, además, de la capacidad para desarrollar y evaluar esta competencia entre el alumnado. De ahí su importancia, dado que su mejora impacta directamente en la competencia oral del alumnado y en el proceso y resultados del aprendizaje. La formación en comunicación oral del profesorado ha de tener en cuenta las características personales, así como las necesidades pedagógicas de cada asignatura. A posteriori, requiere un proceso de asimilación, maduración e integración de las habilidades para pasar a su puesta en práctica en el aula. Este capítulo destaca el trabajo personal necesario para la mejora de la competencia comunicativa oral docente, así como los cambios introducidos en una asignatura obligatoria de carácter técnico, impartida en lengua inglesa.

8.1. La importancia de la comunicación oral en los graduados

El profesorado universitario es un elemento clave en la calidad de la docencia universitaria (Biggs, 2006). ¿Ello implica también responsabilidad en la mejora continua de las habilidades transversales?

Periódicamente se cuestiona el desempeño de la docencia universitaria, tanto en el contenido como en la forma, debido a factores como la evolución del conocimiento, las nuevas tecnologías o los cambios generacionales que van modificando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Queda así justificada la necesidad de integrar el desarrollo competencial continuo en la trayectoria profesional del profesorado universitario, y transmitir así al alumnado la conveniencia de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida (Hall y Mirvis, 1995).

Paradójicamente, en un entorno dominado por la tecnología, con muchas distracciones alrededor, con recursos como el móvil o el ordenador abiertos a un mundo de estímulos externos, resulta más difícil mantener la atención de los estudiantes y tiene mayor relevancia la capacidad de captar la atención de una audiencia y de comunicar de una manera eficaz.

En este capítulo se describe la experiencia de un aprendizaje intensivo, basado en programa de desarrollo competencial orientado a la mejora de la comunicación docente y su impacto en la capacidad comunicativa del alumnado (Hernández-Escolano, 2016). Una de las premisas de este modelo es desarrollar un nivel comunicativo docente excelente para ejercer como referente del alumnado y diseñar contextos de aprendizaje que favorezcan la habilidad comunicativa oral de los estudiantes. De manera adicional, el desarrollo competencial docente facilita más conocimientos y herramientas para poder desarrollar y evaluar la competencia oral en los estudiantes, así como la toma de conciencia de la importancia de su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo se basa, sobre todo, en el aprendizaje social, de imitación del

comportamiento (Bandura, 1962) y también a las técnicas de modelaje descritas en algunos de los procesos de programación neurolingüística (PNL) en la que, deliberadamente, se «disecciona» el comportamiento de las personas expertas en determinados ámbitos con el objetivo de imitar su competencia (Cudicio, 1999).

Aquí se expone la experiencia de mejora de las competencias de comunicación oral en el contexto de una asignatura de carácter obligatorio del Área de Contabilidad. Las asignaturas de contabilidad tienen un peso importante en los grados de Administración y Dirección de Empresas, y sus contenidos tienen un carácter numérico-técnico. En este caso, se trata de una asignatura de segundo ciclo impartida en lengua inglesa en la Universidad Pompeu Fabra (UPF).

En la primera parte se detalla el proceso de aprendizaje personal realizado como docente; en una segunda parte, la metodología de evaluación realizada durante el curso y los resultados obtenidos.

8.2. Perspectiva docente: recursos lingüísticos, la voz y el idioma

El seguimiento del programa formativo y de asesoramiento para el desarrollo competencial comunicativo oral docente (Hernández-Escolano, 2016) fue clarificador respecto a los puntos fuertes y débiles de la actividad docente. Se identificaron los aspectos en los que se debía prestar más atención a lo largo de la trayectoria profesional docente. En este sentido, destacan tres aspectos para su mejora que se han continuado desarrollando a lo largo del tiempo: la variedad y riqueza de recursos lingüísticos, la importancia de la voz y el impacto de utilizar una lengua no materna en la docencia.

8.2.1. Variedad de recursos lingüísticos

Existe una gran variedad de recursos lingüísticos que pueden utilizarse en un discurso oral. Más allá de la premisa básica de construir un discurso ordenado y coherente en el que se distingan las ideas fundamentales y secundarias, la variedad de recursos semánticos o retóricos ayudan a tener un discurso más rico, y quizás los docentes no los tienen tan presentes como sería recomendable; la costumbre, lleva a repetir siempre las mismas fórmulas semánticas.

En esta experiencia los recursos lingüísticos incorporados han sido, en primer lugar, el uso de comparaciones a fin de buscar el paralelismo del contenido con contextos más próximos a los estudiantes con los que identificarse. Por ejemplo, partir de la reflexión sobre la diferencia entre comprar un ordenador, que sería un activo que pueden utilizar durante varios años y que ellos controlan, o un gasto, por ejemplo, salir a cenar, que es algo que se consume.

También se utiliza ocasionalmente la etimología, es decir, explicar el origen o procedencia de la palabra. Por ejemplo, la palabra contabilidad proviene del verbo latino coputare, que significa «contar o comparar magnitudes».

A veces se recurre a las anécdotas o historias cortas que evocan el placer de escucha del período infantil, por lo que aumenta así el período de atención (Labov y Waletzsky, 1967). A continuación, se expone con más o menos imaginación, en función del grupo:

Érase una vez, en la antigua Mesopotamia, 2000 años antes de Cristo, un rey que poseía una fortuna tan inmensa que no podía recordar de memoria todas sus posesiones. Esto le generaba gran angustia, ya que quizás algún día olvidaría alguna de sus pertenencias. Un gran asesor real, Marion el Sumeiro, cogió un trozo de arcilla y empezó a hacer una lista de estas pertenencias, representadas a través de símbolos en forma de cuña, palos o clavos. Una vez la arcilla se secó, se convirtió en el primer registro de activos.

Los hechos están documentados, pero la manera de presentarse está ordenada para que contenga los elementos narrativos de una historia: presentación de personajes y situación, nudo y resolución. Así, preparar una clase utilizando diferentes recursos lingüísticos se convierte en un proceso creativo que estimula el pensamiento lateral.

8.2.2. La voz

La voz es un elemento principal en el proceso de comunicativo oral; es una característica personal difícil de modificar, ya que contiene muchos elementos emocionales, a menudo de naturaleza inconsciente. Por ejemplo, está demostrado que las voces femeninas suelen tener más dificultad para transmitir credibilidad (Martín-Santana, J. Reinares-Lara y Reinares-Lara, 2017).

En la identificación de las características de la voz es útil conocer sus cuatro componentes: la intensidad (volumen), el tono y la entonación, el timbre y la velocidad y las características personales en relación con estos cuatro componentes. Asimismo, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrece recursos para mejorar la calidad comunicativa.

El volumen debe ser suficiente para que los estudiantes puedan escuchar al docente con claridad desde la última fila. También debe evitarse utilizar siempre el mismo tono y utilizar una entonación adecuada en función de las frases. La velocidad es un aspecto importante, ya que debe modularse según la respuesta no verbal de los estudiantes. Un grupo inquieto puede indicar que la velocidad es demasiado rápida y que algunos estudiantes no pueden seguir el discurso o que es demasiado lento, y están sintiendo aburrimiento.

El diagnóstico personal de las variables de la voz ayuda a mejorar los aspectos que inciden en la calidad y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ejemplo, en la experiencia personal, los aspectos de mejora se centraron en el volumen y el tono. A través de pautas, el proceso de asesoramiento facilitó proyectar la voz, es decir, aumentar la intensidad de la misma a través de la respiración. También incidió en realizar cambios en la velocidad y en el tono para evitar la monotonía del discurso.

8.2.3. El idioma

Y el último aspecto: ¿qué sucede cuando los contextos de aprendizaje están cada vez más internacionalizados? Aumenta la demanda de clases en lengua inglesa y se presenta el reto de ejercer la actividad docente en una lengua no materna; es lo que se conoce como docencia en lengua paralela. Las directrices de la Unión Europea inciden en la importancia del multilingüismo en el aula para capacitar a los estudiantes de cara a su vida laboral en un contexto europeo, desmitificando la necesidad de aprender una lengua con profesores nativos.

Pérez-Vidal (2018) señala que la formación del profesorado en un programa de estas características debe contener información sobre la naturaleza del enfoque plurilingüe y su concreción en el aula, las ventajas y retos que supone, así como vocabulario y técnicas para generar interacción en el aula, entre otros puntos.

Desde el punto de vista del docente, todos los estudios académicos coinciden en que preparar e impartir clases en una lengua extranjera supone una carga adicional de trabajo para el profesorado, aunque la misma congruencia no existe en su impacto en la calidad de la docencia.

Sin embargo, si se centra la atención exclusivamente en la calidad de la comunicación oral, está demostrado que el profesorado carece de los recursos lingüísticos suficientes. El profesorado universitario que imparte asignaturas en una lengua no materna reduce la expresión, claridad y exactitud en su expresión oral; esto es especialmente constatable cuando la docencia se lleva a cabo de manera consecutiva en lengua materna y después en inglés.

8.3. Características de la asignatura y del área de conocimiento

La asignatura en la que se enmarca esta experiencia forma parte del Área de Conocimiento de la Contabilidad, que tiene una presencia importante en los planes de estudios de Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Empresariales y en menor medida en los grados de Economía. En algunos grados puede tener un peso de hasta 36 ECTS.

En esta área de conocimiento, las competencias que se requieren son, principalmente, conocimientos técnicos y la capacidad de ser aplicados en diferentes casuísticas empresariales. Las competencias comunicativas tanto a nivel escrito como oral se consideran secundarias.

Un análisis del recorrido evaluativo en esta área de conocimiento puso de relieve que la competencia oral solamente se trabajaba de manera obligatoria puntualmente, teniendo un peso en la evaluación del 8 % a lo largo de todo el grado.

8.3.1. Importancia de la competencia oral en el mercado laboral

El poco peso que se otorga a la competencia oral en las titulaciones universitarias tiene reflejo en los resultados de las encuestas que realiza periódicamente la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña (AQU) a graduados con una inserción en el mercado laboral, en una profesión vinculada a su titulación.

Los resultados obtenidos puntúan la formación recibida en competencia oral durante sus estudios y la utilidad de esta competencia cuando se sitúen en el mercado laboral (AQU, 2017). En la tabla 8.1 se muestra el déficit percibido entre la formación recibida y la utilidad posterior en los tres grados relacionados con economía y empresa.

Tabla 8.1.Deficiencia de formación en competencia oral

Grado	Competencia oral		
	Formación recibida (de 0 a 10)	Utilidad (de 0 a 10)	Diferencia
Economía	4,8	5,8	-1,0
Administración y Dirección de Empresas	5,8	6,5	-0,7
Ciencias Empresariales	5,6	6,0	-0,4

Fuente: AQU (2017) y elaboración propia.

Estos resultados coinciden con estudios académicos que confirman que la comunicación oral es un factor importante de éxito, pero que suele desarrollarse cuando los graduados ya están integrados en el mercado laboral. Heijke, Meng y Ramaekers (2003) distinguen entre tres grupos de competencias. La habilidad comunicativa oral estaría integrada en el grupo denominado «competencias de gerencia». Los autores muestran que estas competencias son adquiridas en el lugar de trabajo y no durante los años de educación superior.

Destaca también el interés en los resultados de estudios realizados en contextos anglosajones, donde se imparten grados específicos en contabilidad. Estos estudiantes, una vez graduados, deben superar los exámenes teóricos de las asociaciones profesionales y una experiencia laboral supervisada, lo que permite realizar un seguimiento muy preciso de su desarrollo profesional. Ameen, Jackson y Malgwi (2010) y Gray (2010) afirman que una de las características personales de los estudiantes que escogen grados en contabilidad es que tienen mayores dificultades para comunicarse que otros colectivos de estudiantes. Estos estudiantes pueden tener la percepción errónea de que esta profesión no requerirá el uso la competencia oral.

8.3.2. Impacto de la experiencia formativa en la asignatura Contabilidad financiera internacional

El proceso de mejora competencial impactó en la asignatura Contabilidad financiera internacional de la UPF. Esta asignatura tiene un carácter obligatorio y puede cursarse en tercer o cuarto curso y se imparte en lengua inglesa. De hecho, los estudiantes han cursado todo el grado en esta lengua; además, están obligados a realizar una estancia en una universidad extranjera para quienes el idioma no suele suponer un problema.

El número de matrícula es elevado, alrededor de cien estudiantes, y la docencia se estructura en 30 horas de teoría en sesión plenaria y 9 horas de seminarios, en un grupo más reducido, de unos treinta alumnos.

Es frecuente que en esta asignatura haya alumnado extranjero que esté realizando un intercambio, lo que favorece un intercambio cultural muy interesante, a la vez que genera un entorno multilingüe y con diferentes niveles de la lengua vehicular; en este caso, el inglés.

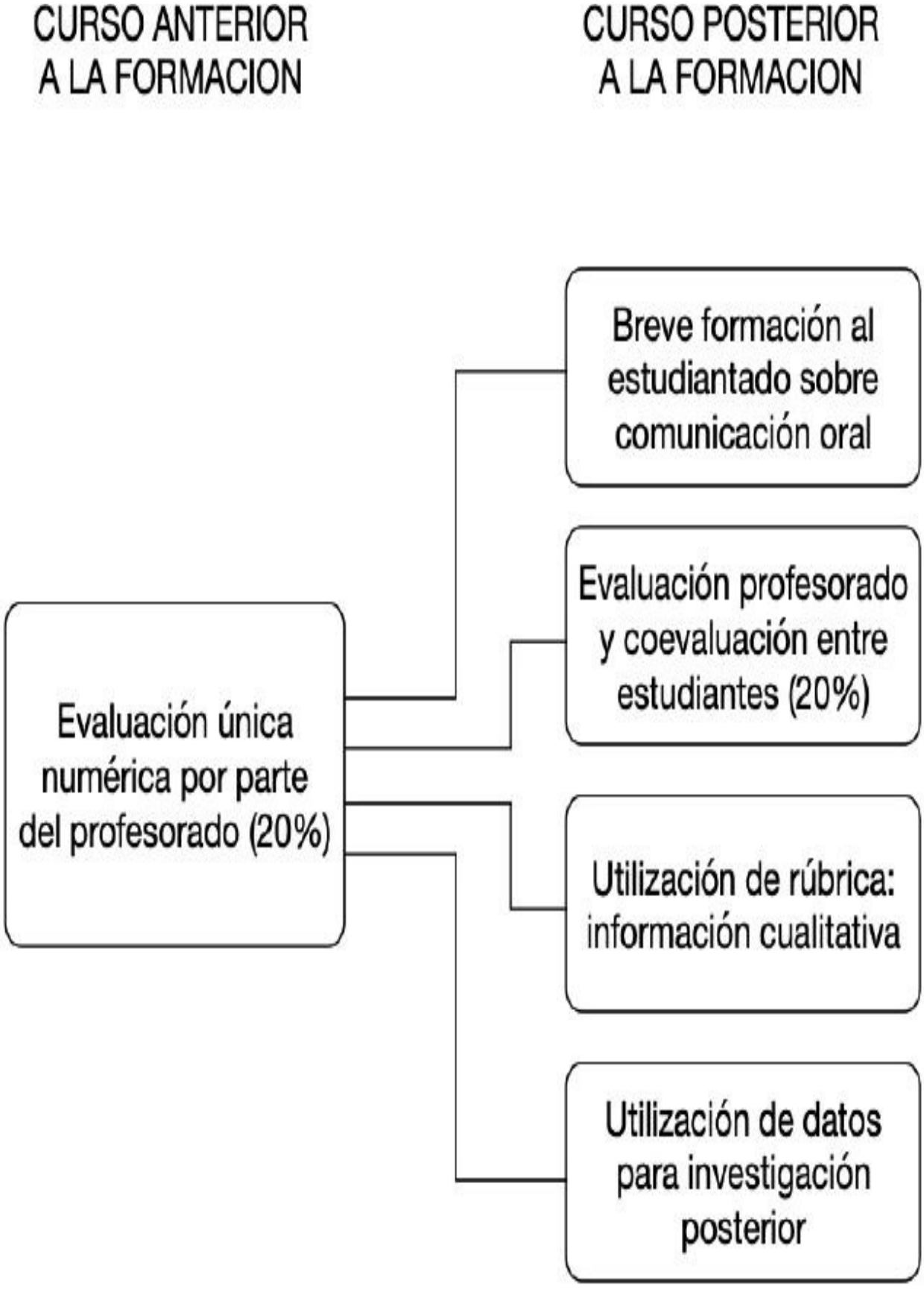

CURSO ANTERIOR A LA FORMACION
CURSO POSTERIOR A LA FORMACION
Evaluación única numérica por parte del profesorado (20%)
Breve formación al estudiantado sobre comunicación oral
Evaluación profesorado y coevaluación entre estudiantes (20%)
Utilización de rúbrica: información cualitativa
Utilización de datos para investigación posterior

Figura 8.1.Cambios en la evaluación de las presentaciones en seminarios. (Fuente: elaboración propia).

Los cambios realizados en el enfoque de la comunicación oral están resumidos en la figura 8.1. En esta asignatura se debe realizar una presentación oral por parejas en las sesiones de seminarios. La actividad de la presentación tiene un peso del 20 % sobre la nota final. El objetivo de la presentación es que los estudiantes escojan una temática de su interés.

A raíz del programa de mejora competencial en competencia comunicativa, se llevaron a cabo diversos cambios:

•En primer lugar, se introdujeron recursos pedagógicos y muestras de buenas prácticas respecto a la importancia de una buena comunicación oral (vídeos, documentos y una pequeña exposición en clase), así como de los objetivos que había que conseguir en esta competencia dentro del marco de la asignatura.

•Se incorporó la evaluación de la competencia oral con rúbrica con el objetivo de centrar la atención en aspectos concretos. En la rúbrica se incluyeron dos variables relacionadas con el conocimiento: vocabulario y contenido, y cuatro variables relacionadas con la comunicación no verbal: contacto visual, tono de voz, ritmo y gesticulación. La gradación propuesta tenía carácter cualitativo (superior, adecuado, mínimo y no adecuado).

•La rúbrica fue utilizada por el profesorado y por el alumnado y en la evaluación entre iguales. El alumnado evaluaba a sus compañeros en línea a través de un documento compartido. Se utilizaron medidas de seguridad para asegurar que solamente podían evaluar estudiantes presentes en la clase.

En las encuestas de satisfacción, el 58,54 % de los estudiantes afirman que la asignatura había favorecido su desarrollo competencial. Por otro lado, la satisfacción de los estudiantes en relación con la actividad docente se incrementó un 16,7 % respecto al curso anterior (Hernández-Escolano, 2016).

Se detectaron dos aspectos para la mejora en ediciones posteriores. En primer lugar, el uso de la tecnología, ya que en algunas ocasiones el acceso al documento compartido simultáneamente por un grupo numeroso era lento. En segundo lugar, se produjo un número excesivo de presentaciones, debido a que el grupo es muy numeroso, y esto se traduce en sensación de desgaste y demasiada repetición en las coevaluaciones.

8.4. Conclusiones

A la vista de la trayectoria y de los resultados, se concluye que, respecto a la perspectiva docente, es necesario que el profesorado universitario obtenga un autoconocimiento suficiente de su propia competencia comunicativa oral y de los puntos de mejora en los que incidir. Así como que, desde la perspectiva del alumnado, hay estar expuestos a una competencia comunicativa excelente por parte del profesorado, que les ayudará a integrar esta habilidad, en parte, por el aprendizaje social.

El alumnado debe recibir formación explícita sobre esta competencia y tener ocasiones para practicarla de manera formativa, que después sea evaluada de manera constructiva y detallada para que puedan seguir introduciéndose elementos de mejora.

Por último, señalemos que, en cuanto a la coordinación de los grados en Economía y Empresa, es conveniente que se tenga un conocimiento actualizado sobre la importancia de esta competencia oral en las salidas profesionales del alumnado y asegurarse de que se trabaje adecuadamente en las aulas, así como de que se creen suficientes espacios durante el grado en los que se enseña y evalúa de forma explícita.

Bibliografía

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. (2017). La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes. <http://www.aqu.cat/doc/doc_56174010_1.pdf>

Ameen, E., Jackson, C. y Malgwi, C. (2010). Student perceptions of oral communication requirements in the accounting profession. Global Perspectives on Accounting Education, 7, 31-49. <http://gpae.bryant.edu/~gpae/Vol7/Student Perceptions of Oral Communication Requirements.pdf>

Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. En: Nebraska Symposium on Motivation, 1962 (pp. 211–274). Oxford: Univer. Nebraska Press.

Biggs, J. B. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Cudicio, C. (1999). Comprender la PNL: la programación neurolingüística, herramienta de comunicación. Buenos Aires: Granica.

Gray, F. E. (2010). Specific oral communication skills desired in new accountancy graduates. Business Communication Quarterly, 73 (1), 40-67. <https://doi.org/10.1177/1080569909356350>

Hall, D. T. y Mirvis, P. H. (1995). Careers as lifelong learning. En: The changing nature of work (pp. 323-361). San Francisco: Jossey-Bass.

Heijke, H., Meng, C. y Ramaekers, G. (2003). An investigation into the role of human capital competences and their pay-off. International Journal of Manpower, 24 (7), 750-773. <https://doi.org/10.1108/01437720310502113>

Hernández-Escolano, M. C. (2016). La competència comunicativa oral a la Universitat: disseny, implementació d’un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l’ àmbit de l’economia i l’empresa i valoració d’ impacte entre l’alumnat (tesis doctoral). <http://www.tdx.cat/handle/10803/359391>

Labov, W. y Waletzsky, J. (1967). Narrative analysis: oral version of personal experience. En: Helm, J. (ed.). Essays on the verbal and visual arts (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.

Martín-Santana, J., Reinares-Lara, E. y Reinares-Lara, P. (2017). How does the radio spokesperson’s voice influence credibility? Communications. <https://doi.org/10.1515/commun-2017-0015>

Pérez-Vidal, C. (2018). Language for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation. En: Urmeneta Escobar, C. y Arnau Sabatés, L. (eds.). Los retos de la internacionalización de los grados universitarios en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 210-224). Madrid: Síntesis.

BLOQUE III

OTROS CONTEXTOS: LA EVALUACIÓN, LA INCLUSIÓN Y LA NARRATIVA DIGITAL

9. CONTEXTOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL GRADO Y EL MÁSTER

— Albert Banal-Estañol

Universidad Pompeu Fabra

— Carme Hernández-Escolano

Grupo de investigación PSITIC, Universidad Ramon Llull

Sin cambio en los modelos de evaluación no hay cambio en el aprendizaje.

PARCERISA, 2014

Resumen

La evaluación de aprendizajes a través de presentaciones en público requiere plantear los contextos adecuados que respondan a cada necesidad. Este capítulo presenta dos casos, ambos correspondientes a titulaciones universitarias del ámbito de la Economía y la Empresa, uno de Grado y otro de Máster, que plantean cómo se ha integrado la evaluación de aprendizajes a través de presentaciones en público. En el actual contexto de la Educación Superior, desde el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se transforma la enseñanza, las metodologías utilizadas y los sistemas de evaluación, orientados al desarrollo de competencias, donde es necesario incluir el desarrollo de competencias transversales como la comunicación oral. A partir de la entrevista con cada responsable docente, se analizan las semejanzas y

diferencias de las experiencias que tienen en común la integración de la competencia comunicativa oral como estrategia de innovación didáctica a través de contextos de evaluación. En un caso sea como competencia nuclear en torno a la que se plantea el itinerario formativo del máster o como un recurso específico de una actividad concreta de una asignatura del grado. Asimismo, se revisa la evolución temporal de cada iniciativa desde su punto de partida en el marco del programa de desarrollo competencial comunicativo oral realizado en el transcurso del curso 2014-2015 (Hernández-Escolano, 2016).

9.1. Introducción

¿Cómo evaluar aprendizajes a través de la presentación oral en público? ¿Cómo implicar activamente al alumnado? ¿Cómo favorecer modelos orientados a evaluar competencias?

Las necesidades del entorno y las características del grupo condicionan el diseño de cada contexto de evaluación; la decisión es relevante teniendo en cuenta que como expone Sanmartí (2010, p. 3) los cambios curriculares importantes se concretan en cambios en la evaluación: «En una visión competencial del aprendizaje comporta cambiar qué, cómo, cuándo y para qué se evalúa». Sin olvidar que innovar en la evaluación puede transformar profundamente la manera de enseñar (Popham, 2013).

En este sentido, la cuestión de partida de ambas iniciativas fue definir cómo introducir indicadores de evaluación de las presentaciones del alumnado. En el caso del grado, para estudiantes de primer curso, y en el del máster, para responder a las necesidades internacionales y profesionales del entorno.

9.2. Marco teórico

La evaluación define significativamente el modelo que se plantea en toda acción educativa. Para ello es necesario considerar el cambio epistemológico, relacionado con el entorno, y su incidencia en la actual noción de qué es conocimiento, así como los procesos que promueven su construcción; lo cual condicionará tanto los sistemas de evaluación como los aprendizajes.

«Los estudios e investigaciones educativas evidencian que los sistemas de evaluación que emplea el profesorado son decisivos en cómo aprende o estudia el alumnado y tienen una gran influencia en el contenido que enseña y en cómo se enseña (Álvarez Méndez, 2001, 2008; Biggs, 2006; Brown y Glasner, 2003; Margalef, 2005, 2009)» (citado en Margalef, 2014, p. 36).

Asimismo, hay que tener en cuenta el enfoque con que el estudiante afronta el proceso de aprendizaje, ya que este incide directamente en el grado de comprensión del objeto de conocimiento. La percepción de cómo se evaluarán los aprendizajes condiciona la perspectiva con que se afronta el aprendizaje y el grado de asimilación de los conocimientos (Entwistle, 1986; Entwistle y Tait, 1990).

Al llevar a cabo una tarea, el alumnado la enfoca de manera superficial (cuantitativa) o profunda (cualitativa) (Hernández Pina, 2005), lo que se relaciona con el modelo de evaluación promovido desde el contexto educativo y la atribución que el alumnado hace del aprendizaje al aplicar el conocimiento a la realidad.

Los modelos didácticos promovidos en el marco educativo superior, desde el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) transforman la enseñanza, las metodologías utilizadas y los sistemas de evaluación, en la medida en que el nuevo paradigma adopta puntos de referencia diferentes al modelo tradicional (López Pastor, 2009, p. 35): docente-enseñanza versus alumna-do-aprendizaje, aprendizaje bancario versus dialógico y aprendizaje superficial versus profundo.

Los contextos adecuados para la evaluación de competencias han de permitir

(Brown y Glasner, 2003):

•Demostrar la habilidad en una variedad de contextos y complejidades.

•Aplicar un conocimiento y una comprensión de forma relevante.

•Evaluar el grado de autonomía implicado en la actuación de cada habilidad básica.

Aquí la finalidad de la evaluación deja de ser exclusivamente determinar el nivel de conocimientos del estudiante sobre una materia concreta, y pasa a ser valorar el grado en que ha alcanzado una determinada competencia (de la Mano, 2009).

Sin embargo, aunque las universidades han avanzado en el diseño de titulaciones por competencias y han introducido cambios metodológicos, no en todos los casos se ha previsto sistemas de evaluación por competencias. La evaluación forma parte central del proceso de aprendizaje; es preciso revisar los sistemas evaluativos para garantizar que responden a un enfoque centrado en el desarrollo de competencias (Cano, 2008, p. 2).

La evaluación debería adoptar un rol central en la renovación de la actividad educativa, porque incide en el tratamiento de los contenidos y en la metodología, más allá de la vertiente acreditativa, para concebirse desde una función formativa que permite valorar la evolución y calidad de los aprendizajes del alumnado y aplicar mecanismos correctivos más adecuados (Barberà, 2000).

El cambio de perspectiva y de finalidad evaluativa, no solo de instrumentos y agentes, varía la esencia del proceso de evaluación. Se pasa de la valoración de los aprendizajes a una evaluación para aprender, con el correspondiente impacto en la mejora de la calidad del aprendizaje y de la capacidad de los titulados para afrontar el futuro (Cano, 2008).

9.2.1. ¿Qué es evaluar desde un modelo de desarrollo competencial?

Ser competente desde una perspectiva competencial «supone, en cierta medida, integrar y movilizar conocimientos, procedimientos y actitudes previamente aprendidos. Por tanto, es necesario garantizar que se han realizado aprendizajes necesarios antes de provocar su movilización e integración» (Parcerisa, 2014, p. 20). La evaluación ha de permitir conocer (por parte del profesorado y de cada estudiante) en qué grado han aprendido los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes), para lo que es necesario definir claramente los objetivos y contenidos, por ejemplo. Será necesario definir indicadores o resultados, y la evaluación se articula a partir de ellos.

Las competencias se aprenden gradualmente, por lo que la evaluación ha de considerar al mismo tiempo el progresivo dominio que supone el desarrollo competencial. En este desarrollo, el alumnado no será igualmente competente en todas las habilidades básicas, lo que requiere prever niveles diferenciados (Labruffe, 2008), desde un nivel de dominio básico hasta uno experto.

Se entiende por evaluación un proceso sistemático e instrumental, un medio para alcanzar un fin y la toma de decisiones. En este proceso, los instrumentos utilizados han de ser capaces de abordar de manera integrada el conjunto de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los evaluadores han de rendir cuentas ante los evaluados (García Ramos, 2012).

La evaluación, además, es trascendental porque «permite poner encima de la mesa todas nuestras concepciones sobre la sociedad, sobre la formación. Dime cómo evalúas y te diré el tipo de profesional (e incluso de persona) que eres» (Santos Guerra, 2007, p. 15).

La evaluación se caracteriza (Cano, 2008, 2012) por ser causa y efecto y oportunidad de los aprendizajes, como proceso que utiliza diversidad de instrumentos y agentes para facilitar información sobre la progresión de competencias y sugerir mejoras; es coherente e integrada con el diseño formativo; autorreguladora, ayuda a tomar conciencia del nivel de competencias;

es sistemática, planificada y rigurosa, válida, fiable y útil. Es una actividad crítica de aprendizaje que no distingue entre aprendizaje y evaluación (Álvarez Méndez, 2001, 2008), integrada en tareas auténticas (Monereo, 2009), orientada al aprendizaje autónomo y autorregulado (Carles 2006, 2007) y orientada a la comprensión (Brown y Glasner, 2003; Gibbs y Simpson, 2009; Taras, 2008). Contribuye a la emancipación de los estudiantes, a su desarrollo personal, moral, académico y social (Black et al. 2003; Boud y Falchikov, 2006; Margalef, 2005, 2009).

En este nuevo paradigma, la evaluación necesita la búsqueda de información y evidencias sobre el proceso, de lo que se aprende y cómo se aprende. Requiere definir criterios más divergentes y ambiguos, a la vez que menos sujetos a puntuaciones fragmentadas, y requiere procedimientos holísticos (Margalef, 2014, p. 46).

El actual discurso docente de la evaluación de competencias es diverso. En él conviven claramente dos visiones sobre lo que supone (Cano, 2005): una de ellas tiene un carácter restringido y se orienta al entrenamiento de competencias técnicas de ámbito disciplinario; la otra tiene una visión amplia (Perrenaud, 2004), entiende las competencias como conjunto de saberes aplicados de forma secuenciada y contextualizada a partir del desarrollo de competencias amplias y transversales, y facilita la reflexión sobre la práctica (reflexión en la acción).

9.2.2. ¿Para qué evaluar? La finalidad de la evaluación

Como plantea Parcerisa (2014, p. 17) ante la cuestión: «¿está resultando un buen instrumento para ayudar al estudiante a decidir sobre su proceso de aprendizaje?», la diferencia la marca el uso de los resultados; la razón de la evaluación ha de ser la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Se observa una relación de las concepciones sobre qué es aprendizaje y su incidencia en la evaluación, con un efecto clave en la capacidad de autorregulación (Sanmartí, 2010). Cuando se plantea la finalidad, el porqué y para qué, desencadena una serie de reflexiones y consecuencias prácticas. Se plantean dos finalidades básicas: la evaluación para regular aprendizajes (evaluación formativa) y la evaluación como medio para comprobar qué se ha aprendido (cuantificar o calificar).

Cabe resaltar la noción de la evaluación «trans-formativa», de W. J. Popham (2013), que parte de la base del progreso de aprendizaje y secuenciación del conjunto de habilidades secundarias y la capacitación de conocimientos que el alumnado ha de dominar para alcanzar un determinado objetivo curricular.

¿Evaluación del producto o del proceso? En el contexto del EEES, la evaluación centra su atención tanto en el proceso como en el producto del aprendizaje del alumnado; motivo por el que hay coincidencia en reconocer que la evaluación formativa es el modelo que mejor encaja en el actual entorno educativo superior. Sea como evaluación alternativa, auténtica, para el aprendizaje, formadora o alternativa (López Pastor, 2009).

Los modelos de evaluación formativa presuponen mecanismos de participación del alumnado en el proceso evaluativo y en la calificación de los aprendizajes alcanzados. Entre los modelos de participación del alumnado previstos desde la evaluación formativa (López Pastor, 2009), los más utilizados son la autoevaluación (self-assessment), la coevaluación entre iguales (peer-assessment) y la evaluación compartida (procesos dialógicos que mantiene los docentes con el alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes). Los

docentes, por una parte, dotan de responsabilidad al alumnado en el propio proceso de evaluación y, por otra, refuerzan el aprendizaje de los procesos metacognitivos de supervisión que tendrán que llevar a cabo en la vida profesional y académica, y promueven el aprendizaje críticamente reflexivo (Brockbank y McDill, 2002, p. 119).

En el contexto de la evaluación formativa, las técnicas e instrumentos son un medio (escrito, oral, etc.) que, con el entreno adecuado, permite extraer indicadores del grado de competencia alcanzado por cada estudiante. La manifestación del aprendizaje construido se expresa de manera significativa en contextos auténticos que también faciliten una evaluación orientada a la mejora de procesos y resultados de aprendizaje. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los instrumentos nunca son neutros, pues condicionan los resultados; por tanto, han de adecuarse al objetivo y contexto de la evaluación (López Pastor, 2009).

9.2.3. ¿Cómo evaluar?

La evaluación es la actividad en la que principalmente se ponen de manifiesto los valores del docente. ¿Cuál es el valor predominante en el aula? Si el valor no es el aprendizaje, no habrá posibilidades de promover la corregulación y la autorregulación,

Son factores como la motivación, en el que el alumno es «movido» interiormente para llevar a cabo la actividad, la tarea académica (García Ramos, 2012), porque la motivación sostiene y dirige la conducta.

La evaluación influye profundamente en los esfuerzos de los estudiantes para entender lo que estudia y los empuja a adoptar enfoques superficiales o profundos (Hernández Pina, 2005, p. 113). «Desde hace décadas se reconoce la importancia que tiene la evaluación en la forma de aprender, y se afirma que la forma más rápida de cambiar la forma de aprender de los estudiantes es modificando el sistema de evaluación» (Elton y Laurillard, 1979, p. 100; Hernández Pina, 2005, p. 113).

Asimismo, queda confirmada la relación entre la orientación a la reproducción y sobrecarga de trabajo (Entwistle, 1997). En este sentido, esta correlaciona positivamente con el enfoque profundo y negativamente con el enfoque superficial (Hernández Pina, 2005, p. 113).

9.2.4. Evaluar competencia comunicativa oral a través de presentaciones en público

La evaluación de aprendizajes en contextos donde se utiliza la presentación oral como técnica de comunicación diferencia dos unidades de evaluación:

•la expresión oral, en concreto de la capacidad de aplicar la técnica de expresión oral y comunicar el conocimiento al público;

•los conocimientos y el grado de elaboración y competencia en el tema objeto de aprendizaje.

El enfoque de la enseñanza de competencias comunicativas en el ámbito universitario a menudo se centra en favorecer contextos de aplicación de estas capacidades (perspectiva contextual), medios a través de los que se evalúan los aprendizajes. Ello es válido también para el caso de las presentaciones en público, realizadas individualmente o en grupo, que constituyen una síntesis de un proceso de construcción de conocimiento.

La evaluación de la competencia comunicativa del alumnado universitario puede realizarse desde un enfoque integrado en un área de conocimiento en la que se exponen unas conclusiones, resultados, etc., o desde una perspectiva formativa orientada a la capacitación del alumnado. En ambos casos, la evaluación ha de considerar los indicadores e instrumentos de evaluación adecuados a la expresión oral.

En cuanto a la selecciòn de instrumentos de evaluación debería atender siempre a los criterios de calidad que garanticen la evaluación adecuada, relevante, veraz, formativa, integrada, participativa, viable, orientada a la autorregulación y ética.

Así la evaluación de la exposición oral requiere definir con claridad, en términos cuantitativos y cualitativos, los aspectos objeto de valoración a fin de garantizar la máxima objetividad. Para ello se recomienda el uso de plantillas de evaluación para obtener indicadores de mejora, tanto si la evaluación se realiza a través de la coevaluación como si hay un agente experto.

9.3. Contextos y resultados

Los contextos de partida son dos casos, ambos correspondientes a titulaciones universitarias del ámbito de la Economía y la Empresa de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), uno de grado y otro de máster, que plantean cómo se ha integrado la evaluación de aprendizajes a través de presentaciones en público.

En el caso de grado, a través de la asignatura Análisis de datos, coordinada por Walter García Fontes; en el caso del máster, Finanzas y banca, de la Barcelona Graduate School of Economics (UPF), bajo la dirección de Alberto Banal Estañol.

Los agradecimientos por aceptar participar en el programa de desarrollo competencial a través de la comunicación oral (Hernández-Escolano, 2016) y, asimismo, disponer de tiempo para las entrevistas que han dado lugar a la valoración de los resultados de modelos de desarrollo competencial oral a través de modelos de evaluación.

9.3.1. El caso del grado

La asignatura Análisis de datos es una asignatura obligatoria de seis ECTS, del primer trimestre del primer curso de las titulaciones de Economía, Administración de Empresas, Empresariales-Management, Derecho, International Business Economics y Global Studies en la UPF. Se cursa en tres lenguas (catalán, castellano e inglés). Incluye la comunicación oral y escrita como competencia transversal, con un peso del 2 % en la evaluación, entre un total del 15 % que corresponde a la elaboración del trabajo en equipo y su presentación.

El responsable académico inició un proceso de mejora competencial comunicativa oral con el objeto de desarrollar habilidades comunicativas del discurso docente e innovar en la asignatura, caracterizada por ser un grupo numeroso (más de 100 alumnos).

La asignatura se organiza en un modelo de sesiones plenarias y seminarios. Las sesiones plenarias se centran en el trabajo de casos. En el espacio de seminario se incorpora la actividad de presentación en público. A través de un trabajo en equipo, a lo largo del trimestre, en las semanas cuarta, octava y décima (esta última semana corresponde con la presentación final del trabajo).

El seminario es el contexto en el que se prepara el trabajo y su posterior presentación en formato póster y presentación oral. El alumnado cuenta con material, pautas y ejemplos para preparar las presentaciones.

En el conjunto de la evaluación continua se incluyen los criterios de evaluación de la presentación: 15 % del trabajo y 5 % de participación y discusión de los casos

La valoración comunicativa de la evolución docente es positiva, supone una toma de conciencia de la implicación de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la utilidad para trabajar aspectos del lenguaje no verbal, los aspectos menos conscientes.

El seguimiento en las fases de construcción del trabajo, los criterios de

evaluación de la presentación y del material de apoyo (póster) giran en torno a cuatro fases: análisis de estadística, presentación de resultados, técnicas de presentación oral y presentación del póster. Se evalúa a partir de una pauta de observación.

9.3.2. El caso del máster

En este caso, se trata del Máster en Finanzas y Banca, de la Barcelona Graduate School of Economics (UPF), de línea internacional. La lengua vehicular y académica es el inglés, con un elevado número de estudiantes de diversos países. Aquí la comunicación oral se plantea como una estrategia comunicativa y metodológica en entornos internacionales. La presentación en público es un elemento de mejora de la interacción e innovación docente, y un ejemplo del alto porcentaje de presencia de la competencia comunicativa oral como eje metodológico y de alto impacto de la evaluación.

En el máster, lo más importante es la presentación en público, ya que simula el modelo de la consultoría, en el que se encargan proyectos, y es frecuente la presentación de resultados a través de un modelo basado en informe-presentación. La presentación oral tiene el valor de una síntesis del trabajo, por lo que las exposiciones son esenciales. Solo en algunos casos es necesario realizar un documento escrito final.

El modelo metodológico del máster fomenta que los estudiantes preparen los resultados de sus trabajos para ser presentados y desarrollar en contexto dicha competencia.

El trabajo de final del máster (TFM) implica la defensa oral, a través de presentaciones en público del informe generado en el trabajo, en su intención de contextualizar en situaciones auténticas los resultados de los trabajos. Todo el alumnado ha de presentar en público el informe realizado.

El TFM puede realizarse individualmente o en parejas, aunque se recomienda hacerlo individualmente. Los resultados de quienes deciden compartir el trabajo han mejorado. Aunque la evaluación de los resultados es individual, la elaboración del trabajo es de conjunto y la presentación puede discriminar la calidad individual a través de la propia capacidad de presentar, responder a las preguntas y del dominio del tema. El resto de compañeros realizan una valoración entre iguales de las presentaciones.

El baremo utilizado en la evaluación para cada asignatura del máster es del 50

%. Lo que requiere acordar los criterios de evaluación para discriminar adecuadamente las calificaciones, así como concretar el tipo de registro más adecuado para las clases y las audiencias finales, con un formato adecuado.

Por lo que respecta a la docencia, se fomenta la aplicación y desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. Sin embargo, en el grado se pretende incorporar más las presentaciones en público de los trabajos.

En un contexto internacional, la expresión oral debe tener en cuenta aspectos culturales. En el caso del máster, la lengua utilizada es el inglés, lo que implica una doble dificultad: por una parte, el conocimiento de la lengua y, por otra, la capacidad de expresarse adecuadamente.

Desde la perspectiva docente, es importante el diseño de contextos de aprendizaje que faciliten el desarrollo de las competencias que requieren los titulados. En cuanto a la valoración docente del propio proceso de desarrollo competencial oral, se pone el acento en el material de apoyo. La mejora se ha centrado en facilitar la comprensión. Es un material más organizado, más práctico. Es clave la importancia de la claridad y del compromiso con la exposición didáctica.

Destaca la dificultad de la puntuación de la participación y de las presentaciones, que es un elemento básico de los seminarios. En el grado se observa una menor cantidad y elaboración de las aportaciones; en cambio, en el máster son de gran elaboración y mucho valor, y la calidad de las aportaciones es muy elevada.

9.4. Conclusiones

En ambos casos destaca la importancia otorgada a la competencia comunicativa oral. Entre las recomendaciones de Walter García, están las siguientes:

•Identificar los aspectos relevantes.

•Ser conscientes de las claves, pues, desde la perspectiva docente, se da la importancia de tomar conciencia del impacto de la propia competencia comunicativa oral en el aprendizaje del alumnado.

Desde la perspectiva del entorno y de cómo valora dichas competencias entre los titulados:

•Es importante conocer cómo lo valora.

•Es útil potenciarlo, pues se da falta de recursos para llevarlo a cabo en estudios con un volumen de alumnado muy alto.

•Hay dificultad para un seguimiento personalizado.

Respecto a la evaluación, es un tema pendiente y complejo en que se plantea definir criterios adecuados. Como explica Albert Banal, hay que concretar:

•cómo puntuar y calificar las participaciones,

•cómo conseguir que las aportaciones sean de calidad,

•cómo discernir la calidad interna.

Ante la dificultad de discernir la diferencia de calidad de las presentaciones, y para evitar la subjetividad y la percepción de que la evaluación es justa, las claves podrían ser:

•Fomentar la participación.

•Evaluar dicha participación con estrategias y criterios adecuados.

Cabe evaluar las participaciones teniendo en cuenta la predisposición y la capacidad de argumentación a través de preguntas abiertas, dado que a menudo nos basamos en elementos muy subjetivos, y se presenta la dificultad de discriminar la capacidad argumentativa.

Asimismo, cabría incluir diferentes registros y formatos de comunicación oral (clases, audiencias, conferencias, etc.) y fomentar la rapidez y agilidad de respuesta.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: Gimeno, J. (comp.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Barberà Gregori, E. (2000). Avaluació de l'ensenyament, avaluació de l'aprenentatge. Barcelona: Edebé.

Biggs, J. (1999, 2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
Brown, S. y Glasner, A. (ed.) (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques, Madrid: Narcea.

Cano, E. (2011). Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior. Barcelona: Laertes.

Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3), 1-16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

De la Mano González, M. (2009). L'avaluació per competències: proposta d'un sistema de mesura per al Grau d'Informació i Documentació. BID, 23. Facultat de Biblioteconomia i Documentació, Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/bid/23/delamano1.htm>

Entwistle, N. J. (1986). Approaches to learning in Higher Education: effects of motivation and perceptions of the learning environment. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990). Approaches to studying and preferences for teaching in higher education: implications for students rating. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta.

García Ramos, J. M. (2012). Fundamentos pedagógicos de la evaluación. Madrid: Síntesis.

Hernández-Escolano, C. (2016). La competència comunicativa oral a la Universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l' àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d' impacte entre l'alumnat (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramon Llull, FPCEEB. <http://hdl.handle.net/10803/359391>

Hernández Pina, F. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid: La Muralla.

Labruffe, A. (2008). La gestión de competencias planteamientos básicos, prácticas y cuadros de mando. Madrid: AENOR (Asociación Española de Normalización).

López Pastor, V. M. (coord.) (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.

Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. Educación XXI, 17 (2), 35-55. Doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478.

Parcerisa, A. (coord.) (2014). Experiencias de evaluación conti nuada en la Universidad. Barcelona: Octaedro/ IDP-ICE, UB.

Popham, W. J. (2013). Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea.

Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències, Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de l'Educació Bàsica i del Batxillerat.

10. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN SOCIAL E INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

— Mònica Figueras-Maz

Universidad Pompeu Fabra

— Carme Hernández-Escolano

Grupo de investigación PSITIC, Universidad Ramon Llull

— Mittzy Arciniega Cáceres

Universidad Pompeu Fabra

Decir la palabra verdadera es transformar el mundo. No hay palabra verdadera que no sea estrecha unión entre acción y reflexión

PABLO FREIRE

Resumen

El presente capítulo se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa oral como estrategia transversal indispensable en una universidad inclusiva que fomente la igualdad de oportunidades (Deliyore-Vega, 2018). Desde su perspectiva con una dimensión pragmática, cognitiva y social, se parte de la

consideración de que su impulso es una vía esencial de inclusión, participación y aprendizaje. La revisión de planes de igualdad e inclusión ha permitido tener referencias de experiencias e iniciativas donde el desarrollo de la competencia comunicativa oral sea nuclear para la actividad de aprendizaje con perspectiva social. La identificación de referentes y contextos que la favorecen se plantean como ejemplos de innovación y transferencia social, y se orienta a inspirar modelos inclusivos que eliminen las barreras y faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje al conjunto del alumnado universitario. El horizonte es diseñar contextos que tengan en cuenta la procedencia del alumnado, faciliten referentes comunicativos y garanticen el desarrollo competencial de competencias transversales significativas y necesarias para la trayectoria personal y profesional.

10.1. Introducción

Un entorno educativo inclusivo, según Echeita y Ainscow (2011), incluye cuatro elementos claves:

•investigación y mejora en el aprendizaje que persigue la participación de todo el alumnado e implica prácticas de mejora en toda la comunidad educativa;

•búsqueda de la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado;

•identificación y eliminación de barreras;

•énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar.

10.1.1. Dimensión social de la competencia comunicativa oral

¿Cuál es la dimensión social e inclusiva de la competencia comunicativa oral? Su naturaleza es social, únicamente se desarrolla en contextos sociales. Es necesario tener referentes comunicativos que faciliten el desarrollo competencial oral, e imprescindible para una óptima trayectoria personal y profesional.

Las dificultades a las que se enfrenta quien no desarrolla adecuadamente esta competencia, los obstáculos añadidos de la ausencia de referentes comunicativos eficaces a menudo son fruto de factores que condicionan la capacidad comunicativa (características sociales, fisiológicas, culturales, lingüísticas, psicológicas tanto del emisor como del receptor que inciden en el resultado comunicativo y su interpretación) (Durán et al., 2009). «Tal y como ponen de manifiesto los datos e investigaciones recientes en el contexto español, el origen social de los estudiantes y, en particular, el nivel socioeconómico e instructivo de los progenitores son variables claves para explicar cuestiones tan importantes como los años y el tipo de estudios a los que accede la población, los riesgos de abandono escolar prematuro» (Tarabini y Capsada, 2014, p. 65).

Es preciso entender el dominio del lenguaje desde la vertiente comunicativa como humanizante, socializadora y cognitiva para atender la dimensión social y su capacidad de incidir en el pensamiento de los demás (Hernández-Escolano, 2016, pp. 12-13). Desde la práctica profesional, se constata que estas competencias son relevantes y valoradas por el entorno socioprofesional. Pero, sobre todo, son evidentes los efectos reales que su carencia genera entre el alumnado con expedientes brillantes, pero baja capacidad comunicativa.

La competencia comunicativa constituye una habilidad básica para la docencia universitaria; también para el entorno socioeconómico, que considera que esta es una competencia de valor aún insuficientemente alcanzada.

10.1.2. Educación para la transformación social

Paulo Freire resume la importancia social de «la palabra» como herramienta que permite transformar el mundo (1967, 1970) y apoya que con la pedagogía crítica se capacita a la ciudadanía a incidir en la sociedad. Todo ello supone el descubrimiento del «valor social de la lengua» y del principio que establece que «lenguaje es poder» –quienes más sufren la injusticia son los menos aptos para articular su sufrimiento–, según Simon Weil (Reyzábal, 1993, p. 22).

Aunque el enfoque comunicativo competencial oral con perspectiva social va más allá, tiene una dimensión global de la «palabra transformadora» y ahonda en la noción «comunicativa» que integra aspectos verbales y no verbales, con enfoque intencional e interactivo de la comunicación basado en un paradigma socioconstructivo y pragmático.

10.1.3. El contexto educativo: el modelo docente

La acción del docente, que guía y diseña, incide en el aprendizaje y actúa como referente comunicativo. Esta concepción el contexto educativo se entiende, por una parte, como un marco comunicativo con características específicas, donde el profesorado requiere habilidades generales comunicativas orales y las propias de dicho entorno, con las capacidades didácticas comunicativas adecuadas para favorecer la comprensión del alumnado (Camus, Iglesias y Lozano, 2019).

Diversas investigaciones relacionadas con la realidad educativa de niñas, niños, y adolescentes en situación de desventaja social indican que las expectativas y prácticas docentes repercuten sobre las actitudes, disposiciones y decisiones educativas del alumnado. «Diferentes expectativas conducen a diferentes prácticas docentes y diferentes formas de relación con el alumnado, lo que genera entornos de enseñanza-aprendizaje y experiencias educativas ampliamente divergentes» (Tarabini y Capsada, 2014, p. 69).

10.1.4. El rol de la universidad

Las carencias y dificultades en una competencia como la comunicativa tienen un impacto social y cognitivo, y limitan su aportación y «empoderamiento» como ciudadano y profesional. Así, los contextos que favorecen su desarrollo, sea desde una perspectiva docente o del alumnado, han de garantizarse en el entorno universitario. En este sentido, la misión de la universidad es triple: 1) formación, investigación y generación de conocimiento, 2) innovación y 3) transferencia social. Ello representa el acercamiento fehaciente de la universidad a la sociedad, fundamento de las acciones de transferencia y compromiso social.

10.2. Contextos universitarios que fomentan la competencia comunicativa oral

¿Qué contextos de la educación superior favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa oral con perspectiva inclusiva? Aquellas iniciativas orientadas a promover la igualdad de oportunidades sin olvidar la diversidad del perfil del alumnado universitario, por procedencia y competencias previas. Si las condiciones de partida son diferentes, hay que asegurar acciones en igualdad de oportunidades también de los aprendizajes (además de los recursos económicos, como, por ejemplo, en las becas salario).

10.2.1. La perspectiva de género

Los modelos de desarrollo competencial con perspectiva de género se orientan a fomentar la igualdad, sobre todo desde el empoderamiento personal y a partir del avance de las políticas de igualdad en la universidad en los últimos años con la concreción de planes de igualdad de género y la creación de unidades de igualdad, que fomentan las actividades de sensibilización y aprendizaje curricular, como las orientadas a adquisición de competencias comunicativas orales.

En general, la metodología universitaria tradicional favorece más a los alumnos. Las estudiantes participan menos en las clases plenarias. Tal como señala Martínez (2012), las estudiantes adquieren patrones conversacionales diferentes a sus compañeros y sus interacciones están, en muchos casos, supeditadas a las expectativas en función del género y apuntan hacia la empatía; mientras que ellos asumen roles masculinizados con una aproximación instrumental de sus discursos, dirigidos a obtener algo (Tannen, 1991).

En ese sentido es importante promover contextos que favorezcan tanto la mejora competencial como la conciencia del profesorado, con prácticas docentes inclusivas en materia de género, además de su impacto más allá de las aulas, ya que contribuyen a romper las dinámicas que apuntan a que son los hombres son quienes más hablan en contextos públicos (Coates, 2009). Será a través de modelos que impulsan metodologías participativas en el aula, como la organización de talleres específicos para alumnas sobre empoderamiento para la participación en el espacio público, donde es clave la comunicación oral (Xarxa Vives, 2017).

10.2.2. La perspectiva de la igualdad de oportunidades

La competencia comunicativa oral es una de las competencias transversales en los planes de estudio universitario. Además, existen oportunidades extracurriculares y complementarias, buenas prácticas optativas y con componente competitivo, como las «ligas de debate», muy extendidas en los contextos universitarios. Inspirada en el modelo anglosajón, en el año 2000 se inicia en España la Liga Nacional de Debate Universitario (LNDU). Se ha diversificado en formatos diversos, como el de las universidades de habla catalana, la Lliga de Debat Universitària (Xarxa Vives).

Los espacios de debate que fomentan la oratoria entre los estudiantes universitarios son una buena oportunidad para adquirir competencias transversales para la vida, y para el ejercicio académico y profesional. Sin olvidar que los estudiantes con bajos niveles socioeconomicos tienen peores capacidades comunicativas orales, de ahí la insistencia en las universidades la promuevan con perspectiva inclusiva. La temática de las ligas de debate a menudo tiene una dimensión social, lo que obliga a los estudiantes a reflexionar sobre diversos aspectos que revertirán en una sociedad más igualitaria, tolerante y abierta.

10.3. Contextos para fomentar la competencia comunicativa oral desde la transferencia social

10.3.1. En la Educación Secundaria

El éxito de las ligas universitarias se ha extendido a otros entornos, en los que se encuentran ejemplos como: la Liga de Debate de Secundaria (ESO, Bachillerato y ciclos formativos) son la preuniversitaria de ESADE, o la competición que organiza la Xarxa Vives.

El Proyecto Horitzons«Competencias de introducción a la universidad en Secundaria: evitando la exclusión social desde el compromiso social» es una iniciativa de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) que facilita referentes próximos (estudiantes universitarios) a alumnado de institutos en entornos con escasos referentes universitarios, a partir del que trabajan qué es estudiar en la universidad y cómo hacerlo. Para ello el programa trabaja competencias comunicativas orales,como la presentación en público. Ha recibido diversos reconocimientos, como el Premio del Consejo Social UPF, y como buena práctica por la Asociación de Universidades Públicas Catalans (ACUP) y por el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), entre otros. En este caso el desarrollo competencial es bidireccional, pues tanto el alumnado universitario como los estudiantes de Secundaria mejoran sus habilidades comunicativas trabajando en situaciones auténticas.

El Proyecto Guiatge (UPF), impulsado por la Asociación Educativa Integral del Raval (AEIRaval) y subvencionado por el Ayuntamiento de Barcelona, fue capaz de crear redes participativas con institutos de Educación Secundaria con la finalidad de elaborar propuestas argumentadas de mejora de la ciudad, que se defenderán públicamente ante responsables de entidades públicas y privadas. El objetivo del proyecto era incidir en las capacidades orales, argumentativas y participativas de los estudiantes de cuatro institutos públicos del distrito barcelonés de Ciutat Vella. Los estudiantes universitarios de grado participantes guían a chicos y chicas en la identificación de necesidades y problemáticas reales de la ciudad.

La metodología de aprendizaje-servicio (ApS) es otro de los recursos, se orienta a la educación para la ciudadanía desde la pedagogía activa y vincula el aprendizaje académico con el compromiso social. Esta propuesta educativa integra el compromiso y la responsabilidad social, ofrece al estudiante

experiencias de aprendizaje de carácter transversal (disciplinario o interdisciplinario) conectadas con la realidad para que obtenga un aprendizaje contextual y significativo a partir tanto de las necesidades concretas del entorno como de los planteamientos sostenibles de la Agenda 2030 (Xarxa ApS Catalunya, 2019).

Hay varias las iniciativas lideradas por universidades españolas que involucran la participación de estudiantes universitarios y del entorno para abordar problemáticas sociales. Como ejemplo, el Taller Comunica (ESADE), que desde la asignatura curricular Liderazgo social desarrolla un taller impartido en institutos de Secundaria para atender la necesidad de mejorar la comunicación oral de los estudiantes de Secundaria desde el aprendizaje curricular, por lo que ofrece, así, un servicio al entorno.

10.3.2. En Educación Primaria

En la etapa educativa de Educación Primaria destaca el Proyecto Rossinyol, que se inicia en Israel en los años setenta del siglo XX como programa nacional de tutoría para escuelas en situaciones desfavorecidas, que la Universidad de Malmö (Suecia) adaptó a sus necesidades. En España, la iniciativa es el Proyecto «Mentoría para una sociedad inclusiva» (UdG), de jóvenes universitarios a niños. Orientado a favorecer la integración cultural, social y lingüística de los alumnos de origen extranjero y a ofrecer a los estudiantes de la universidad una experiencia de trabajo social. La competencia comunicativa oral es eje transversal de la comunicación interpersonal, entre otros aspectos.

En la misma línea, la Universidad Rovira i Virgili (URV) también ha desarrollado una serie de experiencias de ApS en torno a la oratoria, la mayoría enmarcadas en el Grado de Pedagogía. Los proyectos se trabajan en coordinación con escuelas y centros cívicos, y se desarrollan teniendo en cuenta la comunicación oral como eje conductor para el desarrollo de acciones lúdicas que favorezcan cohesión, convivencia positiva, tolerancia y solidaridad.

10.3.3. En personas con discapacidad

El Curso de Auxiliar de Producción de Progamas de Radio es un proyecto de responsabilidad social (UPF), en colaboración con la Fundación Catalana de Síndrome de Down (FCSD) y la Generalitat de Cataluña. Trabaja competencias orales con personas con discapacidad intelectual y síndrome de Down. Busca ampliar conocimientos y abrir nuevos caminos laborales a quienes participan, a partir de la formación a cargo de personal especializado (profesores universitarios) y en un entorno normalizado (un campus universitario). Los cursos incluyen una primera parte de tres meses de formación teórica, donde la oratoria es la base, y una segunda, también de tres meses, dedicada a las prácticas en una radio.

10.3.4. En personas privadas de libertad

En la línea de «promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», (Agenda 2030, objetivo 4), la UPF y los Servicios Penitenciarios de la Generalitat de Cataluña adaptan el formato de liga de debate a un centro penitenciario. la Liga de Debate en Centros Penitenciarios Brians busca contribuir a la formación para la reinserción social de mujeres y hombres de centros penitenciarios mediante la oratoria. Por otra parte, supone también una experiencia de aprendizaje personal para los miembros de la comunidad universitaria participantes y contribuye a reducir el rechazo y estigmatización social.

10.3.5. En personas mayores

La Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona y el Programa de Gent Gran del Ayuntamiento de Barcelona, participan en el programa «Compartiendo experiencia y memoria», un espacio de diálogo para promover una mayor sensibilidad y empatía hacia experiencias y realidades de las personas mayores. La mayoría de jóvenes participantes afirman no compartir espacios con personas mayores, y viceversa. El proyecto recupera la competencia comunicativa interpersonal como fuente de saber y transmisión de conocimiento intergeneracional.

10.4. La comunicación oral como herramienta de investigación participativa

Siguiendo la premisa de que el conocimiento que no se comparte no tiene valor (Kavan, 1998), cada vez más universidades van más allá de su rol tradicional en la difusión en las publicaciones en revistas científicas, prácticamente el único medio a través del cual la comunidad investigadora divulga sus trabajos.

Numerosos proyectos basados en la metodología de investigación-acción participativa (IAP) plantean investigar y aprender de manera colectiva con participación activa de los grupos implicados, siempre orientados a favorecer una práctica transformadora y de cambio social.

Como ejemplo de la metodología IAP orientada a potenciar la competencia comunicativa oral destaca el Proyecto HEBE, liderado por la UdG. Tiene como objetivo profundizar en el empoderamiento juvenil, conocer sus implicaciones, obstáculos y posibilidades. Para ello se ha aplicado, entre otros métodos, la metodología participativa con cuatro procesos de evaluación participativa con jóvenes para conocer sus experiencias y opiniones sobre los procesos de empoderamiento y se ha recogido también el relato de vida de seis jóvenes. El Proyecto «Activismos en femenino» (ActiFem), de la UPF y financiado por la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Cataluña, plantea también la metodología participativa de empoderamiento a través del audiovisual, en este caso orientada a la elaboración de cápsulas autobiográficas, grabadas por las participantes, después de un proceso de formación técnica y de autonarración.

10.5. Conclusiones

La comunicación es un proceso social primario capaz de crear lo que transmite; es un proceso de acción, contextual e interpretativo. La complejidad de la competencia comunicativa implica un dominio consciente de procesos, a menudo inconscientes, adaptado a la diversidad de las situaciones comunicativas sociales, académicas, profesionales, etc., y al uso de diferentes géneros textuales. Es un proceso de acción porque es codificado y decodificado con lenguaje (verbal y no verbal) e integra contenido explícito, no explícito, consciente e inconsciente.

Como recurso humano y social, se desarrolla en contextos sociales, por lo que es trascendente tener referentes comunicativos que faciliten el desarrollo competencial oral, necesario en la trayectoria personal y profesional.

Se evidencia que su impulso es una vía esencial de inclusión, participación y aprendizaje, de eliminación de barreras y que son necesarios contextos de enseñanza-aprendizaje que faciliten la inclusión y atiendan a la igualdad de oportunidades.

Así, las distintas iniciativas presentadas en el presente capítulo son muestra de cómo las estrategias orientadas a promover prácticas inclusivas pasan necesariamente por potenciar las competencias orales como vía de democratización, empoderamiento e igualdad de oportunidades, en el sentido de que permite la participación de personas con realidades socioeconómicas distintas en términos de igualdad y empoderamiento, en tanto que la adquisición de competencias orales favorece el espíritu crítico, control de las emociones, pensamiento creativo, etc., lo cual permite a la persona reconocer en sí misma capacidades que antes no dominaba.

En suma, potenciar la capacidad de las personas de estructurar su pensamiento con eficacia e intencionalidad, con claridad, coherencia y empatía, atendiendo a aspectos contextuales y de estructura del discurso, atender a los aspectos prosódicos y al lenguaje no verbal resulta una potente vía de inclusión y empoderamiento personal y social.

Bibliografía

Camus, M. M., Iglesias, M. y Lozano, I. (2019). Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación. Enseñanza & Teaching, 37 (1), 83-101. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et201937183101>. Consultado en noviembre de 2019.

Capsada, Q. (coord.) (2014). Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Coates, J. (2009). Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género. México: Fondo de Cultura Económica.

Deliyore, M. R. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. Revista Electrónica Educare, 22 (1) 1-16.

Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula. Barcelona: Octaedro.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 12, 26-46.

Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Río de Janeiro: Paz e Terra.

—— (1970). Pedagogía del oprimido. Nueva York: Herder y Herder.

Hernández-Escolano, M. C. (2016). La competència comunicativa oral a la Universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l' àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d'impacte entre l'alumnat (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramon Llull. <http://hdl.handle.net/10803/359391>

Kavan, B. (1998). Profit through knowledge: the application of academic research to information technology organizations. Information Resources Management Journal (IRMJ), 11 (1), 17-22.

Martínez, D. (2012). Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo. Universidad de Guadalajara.

Pompeu Fabra, U. P. (s/f). Projecte Horitzons. <https://www.upf.edu/web/upfsolidaria/projecte-horitzons-upf>

Reyzábal, M. V. (1993). La comunicación oral y su didáctica. Madrid: La Muralla.

Tannen, D. (1991). You just don’t understand. Women and men in conversation. Social Interaction in Everyday Life, 4, 110-115.

Xarxa ApS Universitària Catalunya (2019). Guía O. Hacer aprendizaje-servicio en la universidad. Barcelona: Asociación de Universidades Públicas de Catalunya/Ayuntamiento de Barcelona. <http://www.acup.cat/es/publicacion/guia-0-hacer-aprendizaje-servicio-en-la-universidad>

Xarxa Vives (2017). La perspectiva de gènere a la docència i a la recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. <https://www.vives.org/book/perspectiva-de-genere-en-docencia-i-recerca-a-les-universitats-situacio-actual-i-reptes-de-futur/>

11. EL RELATO COMO HERRAMIENTA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: NUEVOS FORMATOS PEDAGÓGICOS QUE INCLUYEN EL DIGITAL STORYTELLING COMO CAPACIDAD NARRATIVA

— Manel Jiménez-Morales

— Marta Lopera-Mármol

Universidad Pompeu Fabra

Resumen

La competencia comunicativa ocupa un lugar preeminente en la actualización de los modelos educativos, los nuevos formatos tecnológicos inciden en cómo comunicar. Sin embargo, se trata de una competencia poliédrica y con muchas aristas, lo cual requiere un trato particular a partir de un modelo integrador en que la comunicación alberga diversas competencias interrelacionadas, como la sociolingüística, la pragmática o la competencia estratégica discursiva. En este marco, destaca la capacidad discursiva necesaria para comunicar con eficacia. Y una manera de trabajarla es a través del relato oral o escrito, lo que se conoce en inglés como digital storytelling. La construcción de narrativas deviene relevante en una sociedad que pasa de la información a la infoxicación de manera asombrosa. Mediante diferentes ejemplos, que exploran los nuevos formatos comunicativos y van de la clase presencial a los cursos en línea, pasando por los massive online open courses (MOOC), se analizan varias experiencias comunicativas centradas sobre todo en la expresión oral, que permiten reflexionar sobre una pedagogía de la construcción de storytellings para diferentes disciplinas y niveles, especialmente dentro del ámbito universitario.

11.1. Introducción

Hay un creciente interés educativo por definir contextos universitarios que permitan el desarrollo de competencias con metodologías adecuadas a los retos que plantea la tecnología y las necesidades actuales del alumnado universitario. Desenvolverse con éxito en la sociedad del conocimiento y de la información (Castells, 2000) requiere nuevas propuestas que buscan afrontar este propósito desde perspectivas poliédricas, donde el estudiante es receptor y creador de contenidos, en la línea del concepto de prosumer de Alvin Toffler (1979).

De estos nuevos contextos y necesidades derivan modelos de innovación educativa donde la prioridad es la transmisión de conocimiento desde un enfoque interdisciplinar. Tanto el profesorado como los futuros profesionales requieren competencias relacionadas con la comunicación, más concretamente, con la capacidad de narrar historias.

El storytelling tiene una pluralidad de acepciones. Se suele proponer como sinónimo de relato o como la expresión moderna del arte de contar historias. El término ha evolucionado en diversos géneros, como la novela, el guion, el cómic, o las conferencias y los actos litúrgicos, hasta su adaptación en la educación y las ciencias sociales (Porcher y Groux, 2013; Gaiman, 2016). Cada vez más, en el desarrollo del storytelling se combinan elementos multimedia, esencialmente, fotografías, música, vídeo, infografías, etc. (Rosales-Statkus y Roig-Vila, 2017, p. 164). De ahí surge el digital storytelling, la técnica educativa que permite al alumnado aprender mediante y para la creación de historias apoyadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); también es para el profesorado una herramienta de aprendizaje más allá de la transmisión de contenidos, desde un enfoque constructivista. Así, puede considerarse una herramienta competencial de doble perfil y, consecuentemente, con aproximaciones distintas, que busca optimizar la capacidad comunicativa.

El storyteller tiene la responsabilidad de mantener la curiosidad de la audiencia (Salmon, 2008). Para ello, crea un vínculo entre la intención de lo que quiere comunicar y la narración para conectar con quien escucha, para potenciar la comprensión de la información, ya que en ella intervienen la visualización de los contenidos, las emociones y los efectos que enlazan la memoria, la comprensión

y el análisis.

Esta técnica ha sido aplicada en distintos ámbitos, pero aún es poco habitual en el ámbito educativo (Duveskog et al., 2012). Resulta paradójico, porque la utilización del storytelling entra en concomitancia con los nuevos estándares académicos y no solo se perfila como una de las herramientas más efectivas para satisfacer las necesidades didácticas, sino también para desenvolverse profesionalmente. Así, resulta necesaria tanto para el uso pedagógico docente como para la capacitación profesionalizadora del alumnado.

En esta confluencia de intereses se presentan aquí a través de distintos ejemplos de varios formatos de aprendizaje: los cursos en línea como los massive online open courses (MOOC), los procesos de aprendizaje con metodología blended learning y las plataformas digitales de participación múltiple.

Las experiencias que se analizan permiten reflexionar sobre una «pedagogía» del storytelling para diferentes disciplinas y niveles. A este efecto, se divide el capítulo en tres ejes:

•los formatos pedagógicos en línea,

•los espacios virtuales interactivos.

•las experiencias de aprendizaje presencial e híbrido.

11.2. El storytelling en los formatos pedagógicos en línea: los MOOC y el relato digital

Los MOOC son cursos en línea con un gran potencial debido a su asincronía espacio-temporal, así los diferentes niveles de aprendizaje, su planificación previa, la cooperación y la posibilidad de reproducción. No obstante, presentan dos inconvenientes que preocupan a los profesionales del sector, que son: la pérdida de interacción y consiguientemente de feedback, las bajas tasas de finalización y la falta de participación (Cook, 2015). Sin embargo, con la inclusión del digital storytelling se permite realizar una narrativa mucho más cautivadora y creativa.

El origen de los MOOC resulta impreciso, se atribuye su acepción actual al concepto de educación rizomática, educación abierta, de Dave Cormier (2008). Desde entonces han proliferado las diferentes variedades y formatos de MOOC. En el presente capítulo, se pone a disposición la experiencia de sus autores a partir de los cursos masivos y en línea producidos por la Universidad Pompeu Fabra (UPF), con un programa de educación abierta a través de cursos MOOC desde el año 2013.

La función de los MOOC es doble: ofrecer el capital científico y académico más allá de las aulas de la universidad y facilitar una estrategia de blended learning para determinadas asignaturas ofrecidas en los planes de estudio. Se conciben a través de lenguaje audiovisual, diferente de las clases presenciales. Las posibilidades que confiere participar en un MOOC para poner en práctica las competencias en digital storytelling (Robin, 2016). El personal académico que desarrolla cada MOOC activa en su elaboración: las competencias orales frente a la cámara, las competencias comunicativas propias de la creación de relatos y la capacidad de síntesis y creatividad, algo indispensable en la confrontación con el lenguaje audiovisual.

En lo referente a las competencias comunicativas del storytelling, se ha puesto en circulación una triple dimensión capacitadora:

•La dimensión de traslación de los contenidos académicos a un tiempo y un formato de clase distinto, mucho más breve y regido por una periodicidad adaptativa a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

•La dimensión de narrativización de los contenidos, conscientes de que el lenguaje audiovisual, en general, ha asentado unos estándares que son también exigidos en sus sucedáneos educativos.

•La dimensión de cocreación de los contenidos a través de la participación digital del alumnado, la cual se produce en niveles de intensidad y conocimiento muy distintos respecto a la clase presencial.

Estas tres dimensiones confieren al formato MOOC una gramática que ha de ser aprendida tanto por el profesorado como por el alumnado; en ambos casos, su desarrollo competencial requiere procesos similares. La UPF y la Universidad de Barcelona (UB) están desarrollando un MOOC para la adquisición de competencias comunicativas orales para alumnos de Bachillerato a partir del Proyecto «Habilidades orales para las profesiones del futuro: un programa de intervención en el currículo de Secundaria y Bachillerato en Cataluña», de Pilar Prieto (UPF) y Joan Carles Mora (UB). Se trata de un proyecto dentro del sistema universitario en dirección al sistema escolar que obedece a una propuesta general de la Generalitat de Cataluña para orientar la formación en estas competencias. El diseño, multifocal, trata aspectos como la pragmática de la lengua, las presentaciones en público, las competencias del discurso oral y el storytelling. La voluntad es que el alumnado de Secundaria, aunque no exclusivamente, adquiera habilidades comunicativas orales utilizando herramientas digitales. Asimismo, se concibe para que el profesorado adquiera herramientas para facilitar el aprendizaje con nuevos recursos.

11.3. El storytelling en los espacios virtuales interactivos: el documental del proyecto HEBE

En este contexto de hiperinformación (Han, 2012, p. 14) y de la era de las TIC, nace un proyecto interuniversitario e interdisciplinario que explora los procesos de empoderamiento de la juventud mediante metodologías participativas basadas en el digital storytelling. El proyecto HEBE creó una plataforma interactiva (http://www.projectehebe.com/es/visionado/) en la que seis jóvenes, a través de pedagogía audiovisual, creaban piezas fílmicas en formato de relatos de empoderamiento (Jiménez-Morales y Salvadó, 2018). Asimismo, la plataforma alberga reflexiones sobre el proceso de creación de dichos clips mediante dinámicas de focus group. Contó con la participación de personas expertas de diferentes ámbitos de conocimiento (políticas públicas de juventud, entornos educativos y grupos de investigación).

Estos relatos digitales se comparten en acceso abierto con la ciudadanía en general, en que los protagonistas de las piezas exponen sus reflexiones personales y el conjunto de usuarios/as subía sus propias apreciaciones para contribuir a un ejercicio de ciencia y aprendizaje ciudadanos, basándose en la metodología de los relatos de vida (Llena-Berñe et al., 2017). Por lo tanto, el proyecto se presenta como un soporte transmediático que permite la cultura participativa y colectiva, además de la consolidación del audiovisual como una forma de pedagogía y aprendizaje experiencial y emocional para los jóvenes.

La metodología del proyecto tiene en cuenta que la capacitación formativa de los jóvenes participantes se basaba en talleres instruccionales orientados al desarrollo de distintas capacidades comunicativas y narrativas. En ellos se abordaban los principios teóricos de las narraciones íntimas y en primera persona a través de la visualización de diversos fragmentos pertenecientes a cineastas de referencia, seguidos de un análisis y una discusión sobre las emociones que les suscitan las imágenes, así como una reflexión sobre la captura de imágenes de lo cotidiano.

El proceso comunicativo oral se abordaba desde un proceso de investigación universitaria: explicar el propio proceso de empoderamiento a través de las tres

dimensiones principales: los momentos, los procesos y los espacios de capacitación juvenil (Soler et al., 2017). Teniendo en cuenta estas tres coordenadas, el grupo de participantes recibió unas sesiones prácticas de realización y producción, así como una orientación continua para abordar el punto desde el cual estructurar las piezas audiovisuales. Asimismo, se introdujeron técnicas de pedagogía audiovisual, como la visualización conjunta de los planos y las fotografías que cada participante realizaba. Todas ellas estaban acompañadas por un turno de feedback conjunto y sesiones individuales de tutoría. Acabado este proceso, se desarrolló la fase técnica de producción y posproducción de las piezas, las cuales se proyectaron entre el grupo de participantes con el fin de provocar una reflexión final.

El desarrollo de la propuesta metodológica puso en circulación diversas habilidades derivadas de la competencia de digital storytelling:

•La capacidad de análisis de textos artísticos y digitales, que favorecen la actividad de decodificación de los relatos comunicativos, así como los mecanismos por los cuales se conciben y se construyen a un nivel más complejo.

•La capacidad de investigación e identificación de referentes creativos, que se muestran como elementos de la propia expresión plástica con procesos de inspiración, mímesis, imitación o, simplemente, desplazamiento, diferenciación y contraste.

•La capacidad de elaboración de relatos de vida personales, mediante procesos creativos y a través de herramientas digitales con las que emergen potencialidades, también partes de la narración que difícilmente se ofrecen por medio de técnicas más ortodoxas.

•La capacidad crítica, que permite intervenir sobre la producción de las demás personas y ofrecer soluciones efectivas.

•La capacidad de desempeñarse y empoderarse técnicamente, a través del uso de recursos digitales y de la confrontación con las diversas dificultades audiovisuales y artísticas que todo el proceso descrito conlleva.

El actual resultado del proyecto es una plataforma que además de los resultados, pone a disposición la metodología, los recursos técnicos y teóricos, y las estrategias para llevar a cabo dinámicas similares que puedan ser útiles para otros colectivos (Salvadó, Jiménez-Morales y Sourdis, 2017). El desarrollo de la plataforma permitió contribuir a la concreción del concepto de empoderamiento juvenil a partir de una experiencia esencialmente empírica de digital storytelling.

11.4. El storytelling en las experiencias de aprendizaje presencial e híbrido: BSM inside storytelling

En la asignatura transversal Storytelling, del programa BSM-Inside de la Barcelona School of Management (BSM), perteneciente a la UPF, cuyo propósito es ofrecer formación de posgrado en diferentes ámbitos disciplinares que se aglutinan bajo el concepto de «nuevo management». Storytelling está concebida para trabajar capacidades relativas a la comunicación de proyectos de cualquier ámbito de una manera divulgativa, clara y efectiva, teniendo en cuenta que esta es una de las competencias que está siendo más demandada en los últimos años tanto por empresas privadas como por instituciones públicas (Brown et al., 2009). En la práctica, la implementación de dicha materia supone la participación de más de 700 personas en un curso que se desarrolla con un modelo blended learning, parcialmente en línea y en parte de manera presencial. En los contenidos se trabajan diversos aspectos relativos a la competencia, los cuales pueden sintetizarse de la siguiente manera::

•contenidos relativos a los usos de la competencia comunicativa de storytelling y al análisis de contextos y situaciones para aplicar las capacidades de manera eficiente,

•contenidos relativos a las técnicas de uso y a la metodología de creación de relatos efectivos en la comunicación,

•contenidos relativos a la medición del impacto del storytelling en la audiencia y de su utilidad para las personas que lo reciben.

Estos aspectos corresponden a tres subcompetencias en el desarrollo de la

capacitación: la de análisis para la aplicabilidad, la de construcción y ejecución, y la de medición y recepción.

Para llevarlas a cabo, se realizan diversas actividades en las que en la parte virtual de la asignatura, a través de la plataforma virtual, el alumnado debe desarrollar un relato de presentación de su perfil profesional de forma atractiva y esclarecedora para el resto de participantes. De este modo, se trabajan también elementos que tienen que ver con las competencias profesionalizadoras del alumnado. Cada uno de estos textos es evaluado por, al menos, dos personas que toman el curso, de manera que quien ha elaborado el texto obtiene una doble apreciación cualitativa, descrita también mediante técnicas de storytelling.

En la parte presencial, se trabajan técnicas para la puesta en práctica del storytelling desde una doble vertiente: el trabajo grupal y el trabajo unipersonal. A nivel colectivo se desarrollan relatos relativos a proyectos comunes tomados de casos reales, mientras que, a nivel individual se presentan los proyectos de fin de máster de cada uno de los participantes como si se tratase de un pitching profesional. En ambas ocasiones, todo el alumnado participa activamente, ofreciendo un retorno a las personas que han creado los relatos y sus respectivas presentaciones. Esta dinámica supone una profundización sobre las dimensiones puestas en práctica en los cursos MOOC:

•La dimensión de traslación de contenidos se produce de manera natural, al traspasar informaciones estandarizadas que el alumnado concibe para registros generalmente a formatos orales y de carácter más sucinto.

•La dimensión de narrativización deviene absolutamente crucial en esta materia y supone el aprendizaje diferencial respecto a otras competencias asociadas.

•La dimensión de cocreación se produce a través del retorno que el estudiantado ofrece a las historias presentadas con el fin de mejorarlas y hacerlas viables para el entorno profesional al que aspiran a ser comunicadas.

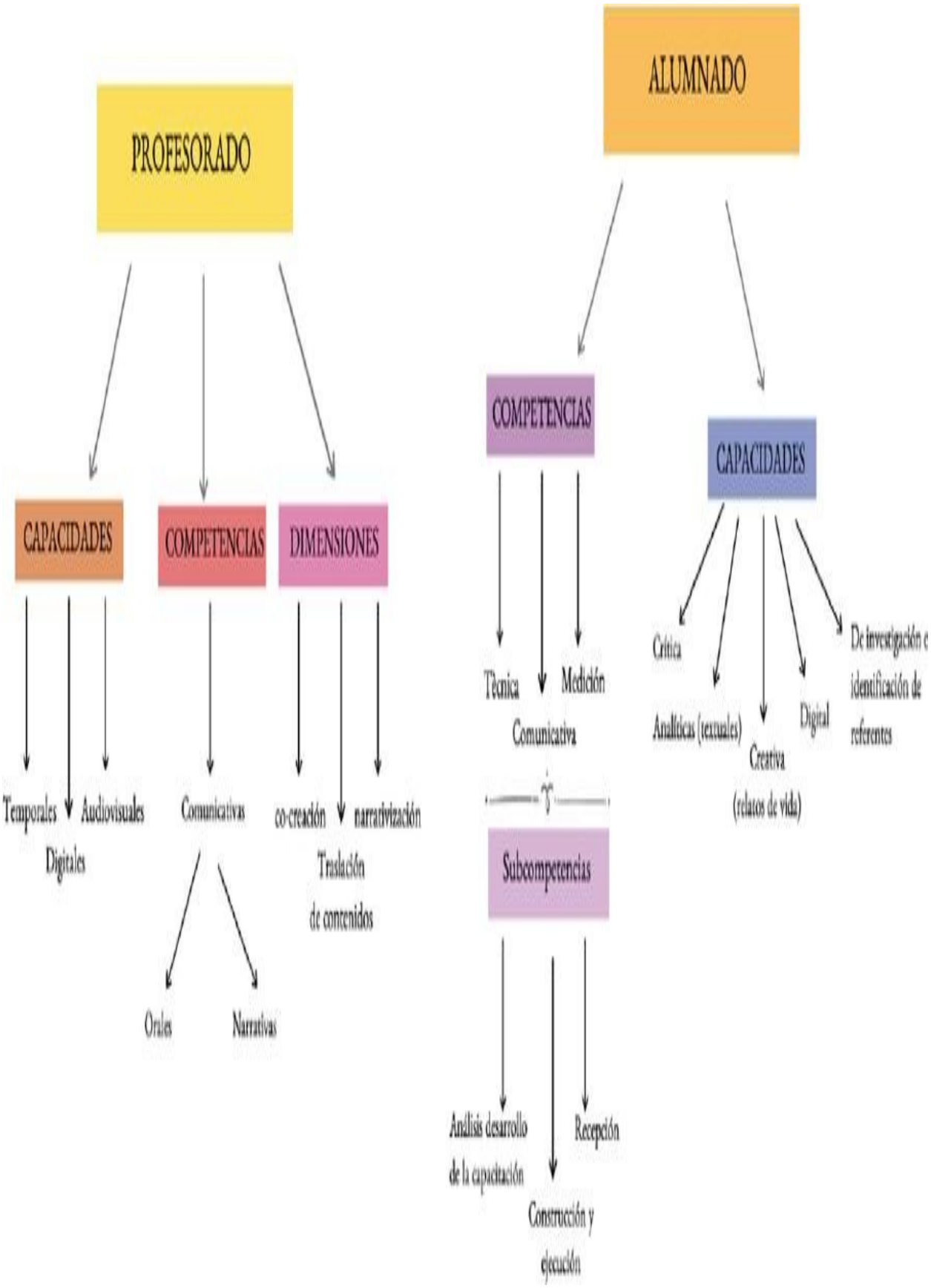

PROFESORADO
CAPACIDADES
COMPETENCIAS
DIMENSIONES
Temporales
Audiovisuales
Digitales
Comunicativas
co-creación
narrativización
Traslación
de contenidos
Orales
Narrativas
ALUMNADO
COMPETENCIAS
CAPACIDADES
Técnica
Medición
Comunicativa
Subcomperencias
Análisis desarrollo
de la capacitación
Recepción
Construcción y
ejecución
Crítica
Analíticas (textuales)
Creativa
(relatos de vida)
Digital
De investigación e
identificación de
referentes

Figura 11.1.Competencias del profesorado y del alumnado. (Fuente: elaboración propia).

11.5. Conclusiones

El presente capítulo permite concluir la importancia del storytelling en el ámbito educativo y académico, en particular, dentro del contexto universitario, pero atendiendo también a otros niveles y centrándose en competencias que tienen que ver con la creación de historias orales y escritas, su análisis y su comprensión.

En relación con el profesorado, este colectivo aprovecha la narrativa para adaptarse a nuevos formatos pedagógicos y tecnológicos. Esta doble vertiente favorece, al mismo tiempo, la emersión de otros recursos de aprendizaje. Todos ellos permiten un rol menos intervencionista y más horizontal con el alumnado, permitiendo así una aproximación a sus intereses y generar una motivación mayor. Por lo tanto, ayuda a mejorar el rendimiento de los docentes y del alumnado. Aunque hay que tener en cuenta que con el uso de formatos tecnológicos se intuyen determinadas pérdidas o limitaciones, como el acceso o las dificultades técnicas, los elementos paralingüísticos o el reto de la interacción. No obstante, las ventajas que aporta el uso de la narrativa digital a la hora de adquirir y generar aprendizaje competencial son considerables. Es versátil, motivadora, ejercita la creatividad y favorece el aprendizaje activo y cercano a la realidad del alumno.

Respecto al alumnado, cuando este es partícipe de la elaboración de un digital storytelling, se trabajan capacidades y habilidades transversales que le permiten desarrollar competencias y formatos pedagógicos altamente valorados en el ámbito profesional. Por una parte, desarrollan capacidades críticas; por otra, trabajan la habilidad de sintetizar y organizar la información y promueven una mayor capacitación comunicativa mediante el desarrollo de técnicas sociales como la empatía, la escucha activa y el aprendizaje cooperativo. En la vertiente estrictamente digital, se nutren de competencias técnicas, audiovisuales y narrativas, potenciadas por la exploración de los nuevos formatos y la flexibilidad creativa que ofrece la elaboración de cualquier relato.

Bibliografía

Brown, J. S., Prusak, L., Denning, S. y Groh, K. (2005). Storytelling in organizations: Why storytelling is transforming 21st century organizations and management. Massachusetts: Elsevier Butterworth-Heinemann.

Castells, M. (2000). La era de la información. Madrid: Alianza.

Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: community as curriculum. Innovate, 4 (5).

Cook, S. et al. (2015). Going massive. Learner engagement in a MOOC environment. THETA 2015. Create, connect, consume tomorrow. Gold Coast, Australia. <https://www.aarnet.edu.au/events/theta-2015>

Duveskog, M. et al. (2012). Life planning by digital storytelling in a Primary School in rural Tanzania. Educational Technology & Society, 15 (4), 225-237.

Gaiman, N. (2016). The power of cautionary questions: Neil Gaiman on Ray Bradbury's 'Fahrenheit 451,' Why we read, and how speculative storytelling enlarges our humanity. Brainpickings (weblog post). <https://www.brainpickings.org/2016/05/31/neil-gaiman-the-view-from-the-cheapseats-bradbury/>

Han, B. C. (2012). La sociedad del cansancio (p. 14). Barcelona: Herder.

Jiménez-Morales, M. y Salvadó, A. (2018). Històries que deixen empremta (digital): el webdoc HEBE com a metodologia/eina de recerca sobre apoderament. Quaderns d'Educació Social, 20, 92-97.

Llena-Berñe, A. et al. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 30, 81-94.

Porcher, L. y Groux, D. (2013). Le storytelling: un angle neuf pour aborder les disciplines? Francia: L'Harmattan.

Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. Digital Education, 30, 17-29.

Roig-Vila, R. y Rosales-Statkus, S. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. Notanndum, 44 (14), 163-174.

Salmon, C. (2008). El storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear mentes. Barcelona: Península.

Salvadó, A., Jiménez-Morales, M. y Sourdis, C. (2017). El género del documental interactivo como experiencia artística-creativa de empoderamiento juvenil: el caso del webdoc HEBE. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 30, 95-110.

Soler, P. et al. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 30, 19-34.

Toffler, A. (1979). The third wave. Nueva York: Bantam Books.

ANEXO: CUESTIONARIO DE VALORACIÓN SOBRE COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL DIRIGIDA AL ALUMNADO

Escala de valoración
Valoración por parte del estudiante:1: Escasa2: Media3: Bastante4: Elevada.

Cuestiones
Previos:
Q1: Aprendí las cuestiones básicas para hacer presentaciones en público en el b
Q2: Preparo las presentaciones en público de acuerdo con un guion, fases y un
Contexto:
Q3: Estudiar en la universidad me facilita situaciones donde desarrollar la comp
C4: En general, en clase, encuentro un clima adecuado para expresarme oralme
Desarrollo competencial:
C5: Me considero capaz de hacer presentaciones orales con convicción y eficac
C6: Estructuro la presentación para que el público la comprenda mejor.
C7: Soy capaz de mantener el autocontrol en las situaciones comunicativas oral

C8: He tomado conciencia de la influencia del lenguaje no verbal en el proceso
C9: Tengo cuidado de equilibrar los aspectos verbales y no verbales.
C10: Domino diferentes estrategias y recursos que facilitan la comunicación ora
C11: Presto atención al retorno de la audiencia y regulo la intervención en funci
Evaluación:
C12: El peso de la presentación en público en la calificación final incide en mi
C13: La experiencia de presentar en público me ha permitido conseguir mayor s
Expectativas:
C14: El grado de importancia otorgado a la competencia oral para mi futuro pro
Resultados y factores de aprendizaje: dominio competencial oral formal
C15: Eficacia comunicativa conseguida en mi presentación en público.
C16: Incidencia del estilo comunicativo docente en el desarrollo de la competer

ÍNDICE

Prólogo

— JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ,

Antes de empezar

Introducción

— CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO

Testimonios directos

Investigadores y profesorado

Estudiantes y graduados

BLOQUE I

MARCO TEÓRICO

1. La competencia comunicativa oral como herramienta de intervención educativa para la mejora del aprendizaje en la universidad

— CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO, MONTSERRAT ALGUACIL DE NICOLÁS

1.1. Introducción

1.2. Aprendizaje orientado al desarrollo competencial

1.2.1. Competencia general versus competencias comunicativas orales estructuradas

1.2.2. La competencia comunicativa, capacidad humanizante

1.2.3. El cambio de paradigma sobre qué es y cómo se interpreta la comunicación

1.2.4. Comunicar en el contexto educativo

1.3. Necesidades del nuevo entorno y oportunidades para los estudios

universitarios

1.4. Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el contexto universitario

1.4.1. Principios básicos para el diseño de contextos didácticos orientados al desarrollo competencial comunicativo oral

1.5. Programa de desarrollo de competencial oral docente y de impacto discente colectivo

1.6. Conclusiones

Bibliografía

2. Competencia didáctica y desarrollo competencial comunicativo oral: el diseño de contextos comunicativos en la Educación Superior

— CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO

2.1. Introducción

2.2. Competencia comunicativa oral

2.3. Competencia comunicativa docente: impacto del estilo comunicativo docente

2.3.1. Estilo docente como referente comunicativo

2.3.2. Competencia didáctica docente: diseño de contextos de aprendizaje orientados al desarrollo competencial

2.4. La evaluación de los aprendizajes y atribuciones y creencias

2.5. Resultados del programa

2.6. Conclusiones

Bibliografía

3. El desarrollo competencial docente universitario: la competencia comunicativa oral desde la perspectiva de la innovación y la calidad educativa

— MONTSERRAT ALGUACIL DE NICOLÁS

3.1. La competencia como eje de la innovación docente universitaria

3.2. El desarrollo competencial docente y la innovación universitaria institucional

3.3. Creencias sobre sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje e identidad docente

3.4. Modelos y tendencias en la formación del docente universitario

3.5. Conclusiones

Bibliografía

BLOQUE II

EXPERIENCIAS

4. Desarrollo y evaluación de la competencia de comunicación oral en la asignatura de grado Economía del trabajo

— JOAN ANTONI ALUJAS RUIZ

4.1. ¿Cómo empezó todo?

4.2. Marco teórico

4.3. Contexto: diseño de la actividad

4.4. Resultados

4.5. Conclusiones y propuestas de mejora

Bibliografía

5. Impacto de una lengua extranjera en el desarrollo de la competencia oral: una experiencia en la asignatura Estadística

— M. D. MÁRQUEZ CEBRIÁN, X. VILÀ CARNICERO

5.1. Introducción

5.2. Desarrollo competencial docente de la comunicación oral

5.3. Diseño e implementación de una actividad para el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes

5.4. Resultados

5.5. Conclusiones

Bibliografía

6. La práctica comunicativa oral como estrategia de innovación para el aprendizaje de las técnicas de investigación social en estudios de máster

— LIDIA DAZA PÉREZ, ANA M.a PÉREZ MARÍN

6.1. Introducción

6.2. Contexto

6.3. Metodología docente

6.4. Resultados de la experiencia

6.4.1. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos después de la intervención comunicativa docente

6.4.2. Resultados sobre la experiencia de la evaluación entre iguales, en la que se fomenta la capacidad crítica y la competencia de comunicación oral

6.4.3. Resultados de rendimiento

6.5. Conclusiones

Bibliografía

7. La competencia comunicativa oral en el Grado de Administración y Dirección de Empresas en asignaturas de economía financiera y contabilidad

— ANTONIO SOMOZA LÓPEZ

7.1. Introducción

7.2. Contexto académico

7.3. Antecedentes

7.4. Iniciativas para mejorar la comunicación oral: la perspectiva del alumnado

7.4.1. La exposición del trabajo final

La percepción del alumnado ante esta metodología

7.4.2. El aula inversa

7.4.3. Las tutorías individuales

7.5. La perspectiva docente

7.6. Conclusiones

Bibliografía

8. La práctica comunicativa oral en lengua inglesa y el contexto de grado en asignaturas de contabilidad

— ESTER OLIVERAS SOBREVIAS

8.1. La importancia de la comunicación oral en los graduados

8.2. Perspectiva docente: recursos lingüísticos, la voz y el idioma

8.2.1. Variedad de recursos lingüísticos

8.2.2. La voz

8.2.3. El idioma

8.3. Características de la asignatura y del área de conocimiento

8.3.1. Importancia de la competencia oral en el mercado laboral

8.3.2. Impacto de la experiencia formativa en la asignatura Contabilidad financiera internacional

8.4. Conclusiones

Bibliografía

BLOQUE III

OTROS CONTEXTOS: LA EVALUACIÓN, LA INCLUSIÓN Y LA NARRATIVA DIGITAL

9. Contextos de evaluación de aprendizajes a través de la comunicación oral en el grado y el máster

— ALBERT BANAL-ESTAÑOL, CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO

9.1. Introducción

9.2. Marco teórico

9.2.1. ¿Qué es evaluar desde un modelo de desarrollo competencial?

9.2.2. ¿Para qué evaluar? La finalidad de la evaluación

9.2.3. ¿Cómo evaluar?

9.2.4. Evaluar competencia comunicativa oral a través de presentaciones en público

9.3. Contextos y resultados

9.3.1. El caso del grado

9.3.2. El caso del máster

9.4. Conclusiones

Bibliografía

10. La competencia comunicativa oral como herramienta de innovación social e inclusión en el ámbito universitario

— MÒNICA FIGUERAS-MAZ, CARME HERNÁNDEZ-ESCOLANO, MITTZY ARCINIEGA CÁCERES

10.1. Introducción

10.1.1. Dimensión social de la competencia comunicativa oral

10.1.2. Educación para la transformación social

10.1.3. El contexto educativo: el modelo docente

10.1.4. El rol de la universidad

10.2. Contextos universitarios que fomentan la competencia comunicativa oral

10.2.1. La perspectiva de género

10.2.2. La perspectiva de la igualdad de oportunidades

10.3. Contextos para fomentar la competencia comunicativa oral desde la transferencia social

10.3.1. En la Educación Secundaria

10.3.2. En Educación Primaria

10.3.3. En personas con discapacidad

10.3.4. En personas privadas de libertad

10.3.5. En personas mayores

10.4. La comunicación oral como herramienta de investigación participativa

10.5. Conclusiones

Bibliografía

11. El relato como herramienta de la competencia comunicativa: nuevos formatos pedagógicos que incluyen el digital storytelling como capacidad narrativa

— MANEL JIMÉNEZ-MORALES, MARTA LOPERA-MÁRMOL

11.1. Introducción

11.2. El storytelling en los formatos pedagógicos en línea: los MOOC y el relato digital

11.3. El storytelling en los espacios virtuales interactivos: el documental del proyecto HEBE

11.4. El storytelling en las experiencias de aprendizaje presencial e híbrido: BSM inside storytelling

11.5. Conclusiones

Bibliografía

Anexo: Cuestionario de valoración sobre competencia comunicativa oral dirigida al alumnado